



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

DAISINALVA AMORIM DE MORAES

**CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DOS
PROGRAMAS ALFA E BETO E PNAIC**

RECIFE

2015

DAISINALVA AMORIM DE MORAES

**CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DOS
PROGRAMAS ALFA E BETO E PNAIC**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro em Educação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Eliana Borges Correia de Albuquerque

RECIFE

2015

Catálogo na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

M827c Moraes, Daisinalva Amorim.
Construção de práticas de alfabetização no contexto dos Programas Alfa e Beto e PNAIC / Daisinalva Amorim Moraes. – Recife: O autor, 2015.
293 f. : il.; 30 cm.

Orientadora: Eliana Borges Correia de Albuquerque.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2015.
Inclui Referências.

1. Alfabetização. 2. Programas de aprendizado. 3. Programa Alfa e Beto 4. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC. 5. UFPE - Pós-graduação. I. Albuquerque, Eliana Borges Correia de. II. Título.

372.4 CDD (23. ed.) UFPE (CE2015-56)

DAISINALVA AMORIM DE MORAES

**CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DOS
PROGRAMAS ALFA E BETO E PNAIC**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em: 27/02/2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Eliana Borges Correia de Albuquerque (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Tânia Maria Soares Bezerra Rios Leite (Examinador Externo)

Prof. Dr^a Andréa Tereza Brito Ferreira (Examinador interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a Dr^a Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral (Examinador Externo)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof^a Dr^a Magna do Carmo Silva Cruz (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Ao meu Amor maior, Jesus Cristo, que me sustentou em todas as dificuldades.
“Senhor, Tua presença é a minha fortaleza”. “Sem Ti, Senhor, nada seria realizado!”

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, Todo Poderoso, que esteve ao meu lado em todos os momentos.

Ao meu “amigo”, por seu carinho e amizade, por ter me acolhido em sua sala de aula e pela forma amorosa de me conceder a intimidade do seu dia a dia, durante dois anos de sua vida profissional.

A minha família: marido (Mario Pio), filhas (Luciana e Juliana) e filho (Mario Junior), irmãs e irmãos que mesmo diante de tantas dificuldades respeitaram a minha opção pela vida acadêmica.

A minha orientadora, Eliana Albuquerque, que mais uma vez confiou em mim, renovando parcerias. Sua força e competência me inspiraram a ter mais autonomia em relação às leituras necessárias a produção da pesquisa, e suas orientações me fizeram avançar como pesquisadora.

Aos professores do Centro de Educação da UFPE com quem tive a honra de compartilhar discussões, especialmente ao Professor Artur Moraes, por quem tenho grande admiração e respeito e a Professora Doutora Andréia Brito pela admiração e pelo carinho. Guardo de vocês boas lembranças!

A Banca titular Andréa Brito, Magna Cruz, Tânia Rios, Ana Cararina, pelo carinho e amizade que tenho por vocês.

A Andréa Brito pelas maravilhosas contribuições e apoio durante todo o tempo que convivi com você. A Magna Cruz pelo interesse e carinho com que tratou a minha pesquisa. Tenho por vocês muito carinho e gratidão.

A todos os meus amigos e amigas da Secretaria de Educação de Jaboatão dos Guararapes pelo incentivo e apoio, em especial a Edlene, Luciene, Osvaldo, Aldeniz, Ana Guido, Adriana Oliveira, Adriana Pittar, Viviane, Michele e os/as demais colegas, por quem tenho muito carinho.

Aos amigos da Secretaria de Educação do Estado pela amizade, especialmente, Cristina Gameiro, Maria Pia, Edilma, Fernandinho.

A minha amiga Marlene Burégio por compartilhar comigo os bons e maus momentos dessa e de outras empreitadas. Tenho por você muito carinho e gratidão.

Agradeço aos(as) companheiros (as) da UFPE, em especial Cristina Silva pelos momentos que compartilhamos juntos (as), de quem terei saudades.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AL	Aprender a Ler
CEEL	Centro de Estudos em Educação e Linguagem
CF	Consciência Fonológica
LCD	Leu com dificuldade
LF	Leu com fluência
MEC	Ministério de Educação e Cultura
NL	Não Leu
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
SEA	Sistema de Escrita Alfabética

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1	Diferenciação intrafigural.....	40
Ilustração 2	Silábico de qualidade.....	41
Ilustração 3	Silábico-Alfabético.....	42
Ilustração 4	Avaliação diagnóstica de alunos no primeiro ano da pesquisa	182
Ilustração 5	Avaliação diagnóstica de alunos no primeiro ano da pesquisa	183
Ilustração 6	Avaliação diagnóstica de alunos no primeiro ano da pesquisa	183
Ilustração 7	Exemplos de produção de textos dos alunos no primeiro ano da pesquisa ..	187
Ilustração 8	Exemplos de produção de textos dos alunos no primeiro ano da.....	187
Ilustração 9	Exemplos de produção de textos dos alunos no primeiro ano da.....	188
Ilustração 10	Exemplos de produção de textos dos alunos no primeiro ano da.....	188
Ilustração 11	Exemplos de produção de textos dos alunos no primeiro ano da pesquisa ..	189
Ilustração 12	Exemplos de produção de textos dos alunos no primeiro ano da pesquisa ..	189
Ilustração 13	Exemplos de produção de textos dos alunos no primeiro ano da pesquisa ..	190
Ilustração 14	Exemplos de produção de textos dos alunos no primeiro ano da pesquisa ..	190
Ilustração 15	Avaliação diagnóstica de alunos no segundo ano da pesquisa.....	227
Ilustração 16	Avaliação diagnóstica de alunos no segundo ano da pesquisa.....	227
Ilustração 17	Avaliação diagnóstica de alunos no segundo ano da pesquisa.....	228
Ilustração 18	Avaliação diagnóstica de alunos no segundo ano da pesquisa.....	228
Ilustração 19	Avaliação diagnóstica de alunos no segundo ano da pesquisa.....	229
Ilustração 20	Avaliação diagnóstica de alunos no segundo ano da pesquisa.....	229
Ilustração 21	Avaliação diagnóstica de alunos no segundo ano da pesquisa.....	230
Ilustração 22	Avaliação diagnóstica de alunos no segundo ano da pesquisa.....	230
Ilustração 23	Avaliação diagnóstica de alunos no segundo ano da pesquisa.....	231
Ilustração 2	Avaliação diagnóstica de alunos no segundo ano da pesquisa.....	231

Ilustração 25	Avaliação diagnóstica de alunos no segundo ano da pesquisa.....	232
Ilustração 26	Avaliação diagnóstica de alunos no segundo ano da pesquisa.....	232
Ilustração 27	Avaliação diagnóstica de alunos no segundo ano da pesquisa.....	233
Ilustração 28	Exemplos de produção de textos dos alunos segundo ano da pesquisa.....	235
Ilustração 29	Exemplos de produção de textos dos alunos segundo ano da pesquisa.....	236
Ilustração 30	Exemplos de produção de textos dos alunos segundo ano da pesquisa.....	236
Ilustração 31	Exemplos de produção de textos dos alunos segundo ano da pesquisa.....	237
Ilustração 32	Exemplos de produção de textos dos alunos segundo ano da pesquisa.....	237
Ilustração 33	Exemplos de produção de textos dos alunos segundo ano da pesquisa.....	238
Ilustração 34	Exemplos de produção de textos dos alunos segundo ano da pesquisa.....	238
Ilustração 35	Exemplos de produção de textos dos alunos segundo ano da pesquisa.....	239
Ilustração 36	Exemplos de produção de textos dos alunos segundo ano da pesquisa.....	239

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Teste 1: Avaliação de escrita de palavras.....	90
Figura 2	Avaliação de avaliação de leitura e compreensão de texto	91
Figura 3	Materiais do programa Alfa e Beto	96
Figura 4	Blocos de Atividades Alfa e Beto	103
Figura 5	Plano de Aula	104
Figura 6	Sons considerados como característicos dos diferentes fonemas.....	105
Figura 7	Atividades de identificação de fonemas	106
Figura 8	Atividades de associação de sons e letras	107
Figura 9	Atividades de associação de sons e letras	107
Figura 10	Atividades de discriminação de sons	108
Figura 11	Atividades de audição de sons e comando	108
Figura 12	Atividades de análise e síntese de sons	109
Figura 13	Bloco Brincando com sons e Letras	111
Figura 14	Atividades de Compreensão de Leitura	112
Figura 15	Atividades de compreensão de leitura.....	112
Figura 16	Atividade de leitura	113
Figura 17	Atividade de leitura	113
Figura 18	Atividade de leitura	114
Figura 19	Atividade de leitura	114
Figura 20	Atividades de compreensão de texto	115
Figura 21	B loco É assim que se escreve.....	115
Figura 22	Identificação de fonema e grafema	117
Figura 23	Comparação de fonemas	117
Figura 24	Contagem de fonema.....	117

Figura 25	Baú de palavras	118
Figura 26	Bloco Correto?	118
Figura 27	Bloco É assim que se escreve.....	119
Figura 28	Bloco Correto?	119
Figura 29	Leitura de palavras inventadas	119
Figura 30	Bloco Hora de Ler	120
Figura 31	Bloco Hora de Ler	120
Figura 32	Bloco Hora de Ler	121
Figura 33	Bloco Correto?	121
Figura 34	Bloco Correto?	122
Figura 35	Bloco Correto?	122
Figura 36	Bloco Correto?	123
Figura 37	Atividade de identificação de sons.....	167
Figura 38	Atividade grafofonêmica.....	169
Figura 39	Atividade de contagem de sons.....	170
Figura 40	Hora de ler.....	171
Figura 41	Atividade Já sei Ler.....	172
Figura 42	Atividade de leitura de palavras	172

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Quadro 01	Os saberes dos professores.....	62
Quadro 02	Alunos e turmas do Programa Alfa e Beto – 2009 a 2012.....	78
Quadro 03	Atividades específicas de Alfabetização do livro AL.....	116
Quadro 04	Quadro Síntese das Concepções dos Programas.....	147
Quadro 05	Rotina do professor – 2012	152
Quadro 06	Gêneros e suportes textuais – 2012	153
Quadro 07	Atividades de apropriação do SEA 2012	162
Quadro 08	Atividades do livro “Aprender a Ler”	164
Quadro 09	Atividades de apropriação do SEA a partir do AL	165
Quadro 10	Escrita inicial de palavras /2012	180
Quadro 11	Escrita final de palavras/2012	181
Quadro 12	Evolução da escrita de palavras/2012	181
Quadro 13	Fluência de Leitura e compreensão de texto – 2012	185
Quadro 14	Rotina do professor – 2013	195
Quadro 15	Gêneros e suportes textuais em 2013	196
Quadro 16	Atividades de apropriação do SEA	212
Quadro 17	Escrita inicial de palavras/2013	225
Quadro 18	Escrita Final de palavras em 2013	225
Quadro 19	Evolução da Escrita de Palavras em 2013	226
Quadro 20	Leitura e compreensão de texto em 2013	234
Quadro 21	Síntese das atividades observadas – 2012/2013	241

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo compreender a construção das práticas de alfabetização de um professor alfabetizador de uma escola de um município de Pernambuco no contexto dos Programas Alfa e Beto e PNAIC, em suas diferentes orientações pedagógicas, em dois anos consecutivos, e o desenvolvimento das aprendizagens da leitura e da escrita pelos seus alunos. A pesquisa caracterizou-se em um estudo de caso longitudinal, que envolveu um professor e seus alunos. Na análise dos dados, utilizamos a análise qualitativa documental de cada programa, a análise das entrevistas realizadas com o professor em três momentos e análise das observações da prática docente de cada ano da pesquisa (2012 e 2013) e do processo de aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos. Os resultados mostraram que o professor, nos dois anos, possibilitou interações favoráveis com o grupo de crianças na busca da aprendizagem. Na análise documental, observamos que o Programa Alfa e Beto era um programa estruturado, com concepções associacionistas de aprendizagem e a materialização da alfabetização estruturada a partir de uma rotina e materiais didáticos na perspectiva do método fônico. O Programa de Formação Continuada do Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa era um programa de formação sistemática com concepções construtivistas de aprendizagem e a materialização da alfabetização a partir de materiais diversos (livro didático, jogos, entre outros) organizados em rotinas a partir dos eixos da Língua Portuguesa, articulados as demais disciplinas. Observamos, na prática do professor, que as determinações do programa Alfa e Beto eram modificadas. O docente organizava uma rotina própria, a partir da seleção de materiais didáticos e atividades do livro Aprender a Ler, substituía a análise fonêmica, se utilizava da identificação e nomeação de letras, redefinindo alguns enunciados e inseria outros dispositivos como a escrita espontânea de palavras e sua correção, com questionamento sobre a sua escrita. No segundo ano (2013), o professor participava da formação continuada do PNAIC, não utilizando o livro didático (PNLD), adotando textos de acervos literários mais apropriados à faixa etária das crianças e realizava a produção coletiva de textos e, em relação à apropriação do SEA, utilizava os mesmos dispositivos do ano anterior, inserindo a exploração de rimas e realizava discussões sobre as partes sonoras das palavras. Em relação aos processos de aprendizagem das crianças, constatamos que 57% das crianças do primeiro ano (2012) iniciaram o ano letivo em níveis avançados da escrita (silábico-alfabético e alfabético) e atingiram um percentual de 79% nos mesmos níveis no final do ano. Percebemos que os avanços aconteceram com as crianças que já estavam fonetizando, visto que as pré-silábicas não avançaram. Em relação ao segundo ano (2013), observamos que 65% das crianças iniciaram o ano nos níveis iniciais (pré-silábico e início de fonetização), avançando para 70% nos níveis mais elevados da escrita. Inferimos que a exploração de rimas e as discussões sobre as partes sonoras das palavras podem ter influenciado esses resultados. Quanto à natureza dos saberes subjacentes às escolhas didáticas e pedagógicas do professor, concordamos com Tardif e Raymond (2000), quando afirmam que a trajetória profissional do professor, o que ele sabe sobre o ensino, sobre o seu papel e sobre como ensinar, provém, em boa parte, de sua própria história de vida, de sua socialização enquanto aluno e do que ele desenvolveu durante a carreira, ao longo do processo temporal de vida profissional. Nesse sentido, por ser um professor iniciante, ele, mesmo tentando transgredir as orientações, muitas vezes aproximava-se das concepções que norteavam o programa Alfa e Beto, limitando-se a repetição e memorização de letras, sílabas e palavras.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Práticas docentes. Saberes docentes.

ABSTRACT

This study aimed to understand the construction of literacy practices of a literacy teacher in a school in a city of Pernambuco in the context of Alfa e Beto and PNAIC's programs in their different pedagogical guidelines for two consecutive years, and the development of reading and writing learning for their students. The research was characterized in a longitudinal case study, which involved a teacher and their students. In the data analysis, we used documental qualitative analysis for each program, an analysis of interviews with the teacher in three stages and an analysis of teaching practice observations of each year of the survey (2012 and 2013) as well as the students' reading and writing learning process. Results showed that the teacher, in both years, enabled favorable interactions with the group of children in the pursuit of learning. In document analysis, we could observe that Alfa and Beto was a structured program with associationist conceptions of learning and a materialization of structured literacy as from routine and learning materials in the perspective of the phonic method. The Continuing Education Program of the National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC) was a systematic training program with constructivist approaches to learning and the materialization of literacy from different materials (textbooks, games, etc.) organized into routines from axis of the Portuguese language, articulated to other disciplines. We observed during teaching practice that the determinations of the Alfa and Beto program were modified. The teachers organized their own routine, from the selection of teaching materials and Learn to Read book activities, replaced the phonemic analysis, used letters identification and nomination, redefined some statements and inserted other devices as spontaneous words writing and its correction, raising questions about their writing. In the second year (2013), the teacher participated in the continuing education of PNAIC, not using textbook (PNLD), but adopting literary collections of texts more appropriate to the age group of children and performing collective production of texts and, regarding the SEA appropriation, they used the same previous year's devices by inserting exploitation of rhymes and holding discussions on sonorous parts of words. Regarding children's learning process, we found that 57% of children in the first year (2012) began school year in writing advanced levels (syllabic-alphabetic and alphabetic) and reached a percentage of 79% at the same level by the end of the year. We realized that advances happened to children who already had phonemic awareness, since the pre-syllabic ones did not advance. Compared to the second year (2013), we observed that 65% of children started the year in the initial levels (pre-syllabic and early phonetization), advancing to 70% at the highest levels of writing. We infer that exploitation of rhymes and discussions on sonorous parts of words may have influenced these results. About the nature of underlying knowledge to didactic and pedagogical teacher choices, we agree with Tardif and Raymond (2000), when they say that the teachers' professional career, what he knows about teaching, about their role and how to teach comes largely of their own life story, socialization as a student and of what he or she developed during their career, along with the temporal process of professional life. In this sense, being a complete beginner teacher, even attempting to break the guidelines, they often approached the concepts that guided the Alfa and Beto program, limiting themselves to repetition and memorization of letters, syllables and words.

Key words: Alphabetization. Literacy. Teaching practices. Teaching knowledges.

RÉSUMÉ

Ce travail a eu comme objectif de comprendre la construction des pratiques d'alphabétisation d'un enseignant chargé de l'alphabétisation dans une école d'une municipalité de Pernambuco, dans le cadre des Programmes Alfa et Beto et du PNAIC, dans leurs différentes orientations pédagogiques, sur deux années consécutives, et le développement des apprentissages de la lecture et de l'écriture de ses élèves. La recherche s'est caractérisée par une étude de cas longitudinale, qui a impliqué un professeur et ses élèves. Lors de l'analyse des données, nous avons utilisé l'analyse qualitative documentaire de chaque programme, l'analyse des entretiens réalisés avec le professeur lors de trois moments et les observations de la pratique de l'enseignement de chaque année de recherche (2012 et 2013) ainsi que le processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture des élèves. Les résultats ont montré que le professeur, en deux ans, a permis des interactions favorables avec le groupe d'enfants dans la poursuite de l'apprentissage. Pendant l'analyse documentaire, nous avons constaté que le Programme Alfa et Beto était un programme structuré, avec des conceptions associationniste de l'apprentissage et de la matérialisation de l'alphabétisation structurée à partir d'une routine et de matériels didactifs dans la perspective de la méthode phonique. Le Programme de Formation continue du Pacte National pour l'Alphabétisation à l'Âge Correct était un programme de formation systématique avec des conceptions constructivistes de l'apprentissage et la matérialisation de l'alphabétisation à partir de divers matériels (manuels, jeux, entre autres) organisés dans des routines à partir des axes de la Langue Portugaise, articulés avec les autres disciplines. Nous avons constaté dans la pratique l'enseignant que les déterminations du programme Alfa et Beto étaient modifiées. L'enseignant organisait sa propre routine, à partir de la sélection des ressources pédagogiques et des activités du livre *Aprender a Ler*, il remplaçait l'analyse phonémique, il utilisait l'identification et la désignation des lettres, la redéfinition de certains énoncés et introduisait d'autres dispositifs comme l'écriture spontanée de mots et leur correction, avec le questionnement sur leur écrit. Durant la deuxième année (2013), le professeur participait de la formation assistée PNAIC, il n'a pas utilisé le manuel (PNLD), adoptant des textes des collections littéraires, plus appropriées avec l'âge des enfants et il réalisait la production collective de textes et, en ce qui concerne l'appropriation du SEA, utilisait les mêmes dispositifs que l'année précédente, il introduisait l'utilisation des rimes et organisait des discussions sur les parties sonores des mots. Pour les processus d'apprentissage des enfants, nous avons constaté que 57% des enfants de la première année (2012), avaient déjà commencé l'année scolaire à des niveaux avancés de l'écriture (syllabique-alphabétique et alphabétique) et avaient atteint un pourcentage de 79% dans les mêmes niveaux à la fin de l'année. Nous avons observé que les avancés se voyaient chez les enfants qui étaient déjà phonétisés, en effet les pré-syllabiques n'avaient pas évolué. Pour la deuxième année (2013), nous avons constaté que 65% des enfants avait commencé l'année à des niveaux initiaux (pré-syllabique et au début de la phonétisation), avançant à 70% dans des niveaux plus élevés de l'écriture. Nous en avons déduit que l'utilisation des rimes et des discussions sur les parties sonores des mots pouvaient avoir influencé ces résultats. En ce qui concerne la nature des connaissances subjacentes des choix didactiques et pédagogiques du professeur, nous sommes en accord avec Tardif et Raymond (2000), lorsqu'ils affirment que la trajectoire professionnelle de l'enseignant, ce qu'il sait sur l'enseignement, sur son rôle et sur la forme d'enseigner, provient en grande partie de sa propre histoire de vie, de sa socialisation lorsqu'il était étudiant et de ce qu'il a développé au cours de sa carrière, le long du processus temporel de la vie professionnelle. En ce sens, pour être un enseignant débutant, même en essayant de transgresser les directives, il abordait souvent des conceptions qui dirigeaient le programme Alfa et Beto, en se limitant à la répétition et à la mémorisation des lettres, des syllabes et des mots.

Mots clés: Alphabétisation-Pratiques d'Alphabétisation-Pratiques d'Enseignement – Savoir des Enseignants

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	19
2	REFLEXÕES SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO	25
2.1	OS LIMITES E AVANÇOS NA CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E A SUA REDEFINIÇÃO A PARTIR DAS DESCOBERTAS DO FINAL DO SÉCULO XX	25
2.1.1	A alfabetização e os métodos de ensino de leitura e escrita	26
2.1.2	O construtivismo e as inovações no processo de alfabetização: as contribuições da Psicogênese da escrita, das pesquisas sobre consciência fonológica letramento	33
2.1.2.1	As contribuições da Psicogênese e o processo de notação da escrita	37
2.1.2.2	As contribuições dos estudos de consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e da escrita	43
2.1.2.3	Alfabetização e letramento: algumas reflexões	51
2.1.2.4	Os livros didáticos de alfabetização e suas influências na desinvenção e reinvenção das práticas de alfabetização e letramento	56
2.2	AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E OS SABERES DA AÇÃO.....	60
2.2.1	Contribuições de Michel de Certeau sobre fabricação do cotidiano.....	65
2.2.2	Pesquisas sobre fabricação de práticas de alfabetização.....	68
3	DEFININDO O CAMINHAR DA PESQUISA: O PERCURSO METODOLÓGICO	76
3.1	O TERRITÓRIO DA PESQUISA: CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO.....	77
3.1.1	A descrição do campo da pesquisa	79
3.1.2	Perfil do professor.....	80
3.1.3	Perfil inicial das crianças.....	82

3.2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	84
3.2.1	Análise documental.....	85
3.2.2	Observação participante com gravação das aulas	86
3.2.3	Entrevista com o docente.....	87
3.2.4	Diagnóstico dos alunos.....	88
3.3	ANÁLISE DOS DADOS.....	92
4	ANALISANDO OS PROGRAMAS ALFA E BETO E O PNAIC: ORIENTAÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS.....	94
4.1	PROGRAMA ALFA E BETO.....	94
4.1.1	Pressupostos teórico-metodológicos que norteiam a alfabetização	95
4.1.1.1	Material estruturado para o ensino da leitura e da escrita.....	95
4.1.1.2	Concepções do programa	96
4.1.2	A materialização das práticas de alfabetização.....	102
4.1.2.1	A rotina e suas atividades	102
4.1.2.2	Manual de consciência fonêmica	105
4.1.2.3	O Livro “Aprender a Ler”	109
4.2	PROGRAMA PNAIC	123
4.2.1	Pressupostos teórico-metodológicos que norteiam a alfabetização no.....	124
4.2.1.1	Material não estruturado para o ensino da leitura e da escrita	124
4.2.2	Concepções o Programa	129
4.2.3	Materialização das práticas de alfabetização	133
4.2.3.1	A rotina e suas atividades	135
4.3	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS DOIS PROGRAMAS	146
5	UM OLHAR SOBRE A ORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO ORIENTADAS PELO PROGRAMA ALFA E BETO	151

5.1	A ROTINA E SUAS ATIVIDADES.....	151
5.1.1	Atividades de Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética	161
5.2	O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS QUE PARTICIPARAM DO PROGRAMA ALFA E BETO (2012)	179
5.2.1	A evolução das crianças sem relação às hipóteses de escrita	180
5.2.2	A fluência e a compreensão de leitura e a produção de texto	184
5.3	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	190
6	O CAMINHAR DO PROFESSOR NA RESSIGNIFICAÇÃO DOS SABERES DA FORMAÇÃO E DOS SABERES DA PRÁTICA.....	194
6.1	A ROTINA E SUAS ATIVIDADES.....	194
6.1.1	Atividades de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética	211
6.2	O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS QUE PARTICIPARAM DO PROGRAMA PNAIC (2013)	224
6.2.1	A evolução das crianças em relação às hipóteses de escrita	225
6.2.2	A fluência e a compreensão de leitura e a produção de textos.....	233
6.3	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	240
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	244
	REFERÊNCIAS	251
	ANEXOS.....	264

Não sei bem dizer como aprendi a ler. A circulação entre os livros era livre (tinha que ser, pensando bem, porque eles estavam pela casa toda, inclusive na cozinha e no banheiro), de maneira que eu convivía com eles todas as horas do dia, a ponto de passar tempos enormes com um deles aberto no colo, fingindo que estava lendo e, na verdade, se não me trai a vã memória, de certa forma lendo, porque quando havia figuras, eu inventava as histórias que elas ilustravam e, ao olhar para as letras, tinha a sensação de que entendia nelas o que inventara. [...] Mas, depois que completei seis anos, ele não aguentou, fez um discurso dizendo que eu já conhecia todas as letras e agora era só uma questão de juntá-las e, além de tudo, ele não suportava mais ter um filho analfabeto. Em seguida, mandou que eu vestisse uma roupa de sair, foi comigo a uma livraria, comprou uma cartilha, uma tabuada e um caderno e me levou à casa de D. Gildete...

RIBEIRO (1995, p. 137)

1 INTRODUÇÃO

O que dizer da conduta de um pai como o de José Ubaldo Ribeiro, sua preocupação com o filho “analfabeto” sua atitude de buscar meios para que ele se tornasse alfabetizado? O que dizer também da visão de alfabetização posta “já conhecia as letras e agora era só uma questão de juntá-las” e para isso “comprou uma cartilha, uma tabuada e um caderno”, sem deixar de contar com a mediação de D. Gildete? Estivemos ao longo de muitos anos discutindo o que é ser analfabeto e, principalmente, como alfabetizar as crianças ou o que é preciso para alfabetizar nossas crianças e nos deparamos ainda hoje com as mesmas questões.

Assim, esta pesquisa tem como finalidade estudar práticas de alfabetização de professores alfabetizadores inseridos em dois programas (Alfa e Beto e Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa–PNAIC) com diferentes orientações teórico-metodológicas, o que eles fazem para alfabetizar as crianças.

Este objeto se inscreve como interesse de pesquisa em face da minha trajetória profissional e pessoal, em que tive a oportunidade de discutir com professores sobre essas questões, à luz dos estudos iniciados no final do milênio do século XX, período de grandes inquietações acerca do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais das crianças da escola pública, tendo em vista a sua chegada às séries posteriores sem terem se apropriado do Sistema de Escrita Alfabética.

Além disso, na minha vida profissional atuei como professora dos anos iniciais e como coordenadora e formadora de programas e projetos institucionais de ensino nesse perspectiva, tais como, Projetos de Aceleração de Aprendizagem, PCN em Ação, Programa de Formação de Professores Alfabetizadores-PROFA, Projeto Alfabetizar com Sucesso, entre outros, pela Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco, espaço em que tive a oportunidade de contribuir para a ampliação de horizontes de formação de professores e formadores de professores em todo o estado de Pernambuco e fora dele. Sentíamos, no entanto, o desejo de ampliar a formação acadêmica.

Nesse intento, retornei à Universidade Federal de Pernambuco, incentivada pela professora Lúcia Lins Rego, naquele momento gestora da Secretaria de Educação PE, tendo o professor Artur de Moraes como grande referência, pelos seus escritos e questionamentos durante a apresentação do PROFA da Rede Estadual - Formação Continuada de Professores Alfabetizadores na Secretaria de Educação de PE, em 2002. Assim, estive durante dois anos (2002 a 2004), adentrando na formação acadêmica, através do Curso de Mestrado em que analisamos as práticas de professores que participavam do Projeto “Alfabetizar com Sucesso”

resultando na dissertação: “Práticas de Professores da Rede Estadual de Pernambuco e a formação de crianças alfabetizadas e letradas” e passando a integrar o Centro de Estudos em Educação e Linguagem - CEEL/UFPE, como formadora de professores e posteriormente ingressando na disciplina Alfabetização e Letramento, ministrada pelo professor Artur Gomes de Moraes, em 2009 e no Grupo de Pesquisa em Alfabetização - UFPE, mediado pelas professoras Andréa Brito e Eliana Albuquerque, com quem aprendi a ser pesquisadora, sentindo a necessidade de me aprofundar cada vez mais no objeto em questão – as práticas de alfabetização – o que me levou ao curso de doutorado em 2010.

Nesses estudos, encontramos fortes relações entre as práticas dos professores e as propostas de ensino, muitas vezes introduzidas nas escolas pelo poder institucionalizado, com interesses ideológicos de ordem política, social e econômica. Esse fenômeno, de acordo com Mortatti (2000), tem contribuindo para a organização e reorganização das práticas de alfabetização, tal como ocorria durante as mudanças de determinados métodos de ensino (sintético e analítico) presentes na história da educação, cuja Língua era concebida como código de transcrição entre as unidades da fala e as unidades da escrita, na perspectiva da codificação e decodificação e a aprendizagem como resultado da percepção visual, auditiva e motora, devendo ser adquirida pelos aprendizes através da repetição/memorização de sons, letras e sílabas.

Nos últimos trinta anos, as discussões sobre o ensino da língua materna tem concebido o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita a partir de outros parâmetros, tendo como referência os estudos contemporâneos produzidos por Ferreiro e Teberosky (1986) e seus seguidores que apontam para uma educação construtivista, que concebe o sujeito ativo e construtor do conhecimento, capaz de construir o conhecimento na interação com os objetos, a língua como uma construção social dos sujeitos e a alfabetização como uma construção conceitual, diferentemente do que era concebido pelos métodos tradicionais de ensino.

As ideias construtivistas foram introduzidas no Brasil a partir dos anos de 1980 do século XX, influenciadas pela Psicologia, Linguística, Pedagogia, contribuindo para mudanças tanto teóricas como nas práticas de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, Albuquerque, Ferreira e Moraes (2006), defendem que as mudanças foram em relação aos conteúdos (de *natureza didática*), como também relativas à organização do trabalho pedagógico – os modos de organização dos alunos na sala de aula, emprego do tempo, as formas de avaliação, etc. – (de *natureza pedagógica*).

Essas concepções, no entanto, não garantiram mudanças significativas na aprendizagem das crianças da escola pública, visto que chegamos ao início do século XXI com baixos níveis de desempenho dos alunos das redes públicas, divulgados pelos sistemas de avaliação externas (PISA, 2000, SAEB, 2003, entre outros). Nesse contexto, alguns defensores do ensino tradicional, com base nesses dados, passaram a ressaltar que o fracasso do ensino brasileiro estava atrelado às práticas construtivistas de ensino e propuseram o retorno aos métodos tradicionais de ensino, em especial o método fônico, a partir de relatórios enviados ao Ministério da Educação, cuja promessa era alfabetizar toda a população de 6 a 8 anos, como se o método fônico fosse o “grande milagre” da alfabetização.

Coutinho-Monnier (2009), considera que a defesa do método fônico no Brasil poderia estar relacionada ao retorno de *“La méthode syllabique” na França* (traduzido para o português como método fônico, fonético e mesmo fonológico). De acordo com a pesquisadora, os defensores do método fônico poderiam estar se utilizando erroneamente da expressão utilizada nos documentos oficiais franceses para divulgar a eficácia desse método no Brasil.

Nesse cenário, o método fônico é retornado através de antigas propostas de ensino e implantado em alguns municípios brasileiros, entre eles, o município lócus da nossa pesquisa, no período de 2009 a 2012, através do Programa “Alfa e Beto”. A retomada dos métodos, no cenário brasileiro, torna-se motivo de discussões por estudiosos da alfabetização e, como isso, no ano de 2013, inscreve-se, no cenário das políticas públicas de alfabetização, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, com uma concepção oposta ao Programa Alfa e Beto, com uma estrutura de formação continuada dos professores alfabetizadores de todo o território nacional, a entrega de materiais didáticos, avaliações sistemáticas e gestão e controle social e mobilização, com a intenção de constituir-se em uma luta para garantir o direito à alfabetização plena às crianças do 1º ao 3º ano (6 a 8 anos) do ensino fundamental.

Assim, a nossa pesquisa envolveu um professor com boa formação inicial (formação em Pedagogia e Mestrado em Educação), mas com poucos saberes da prática ou pouca experiência de ensino, e duas perspectivas de ensino: uma tradicional – Programa Alfa e Beto em 2012 – e outra contemporânea – Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa-PNAIC em 2013. Essas realidades diferenciadas no mesmo município, suscitaram nosso interesse de pesquisa, levando-nos a indagar: De que maneira um professor que participou das diferentes orientações teórico-metodológicas dos Programas de Alfabetização citados

fabricava sua prática e o que os alunos aprendiam? Nessa visão, definimos o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa:

Objetivo Geral:

Compreender a construção das práticas de alfabetização de um professor no contexto dos Programas Alfa e Beto e PNAIC, em suas diferentes orientações pedagógicas, em dois anos consecutivos, e o desenvolvimento das aprendizagens da leitura e da escrita pelos seus alunos.

Objetivos Específicos:

- analisar as orientações didáticas e pedagógicas dos Programas Alfa e Beto e PNAIC para o ensino da leitura e da escrita propostas aos professores, nos anos de 2012 e 2013 respectivamente;
- identificar e analisar a maneira como o professor se utiliza dos dispositivos metodológicos e instrumentos disponibilizados pelos programas relativos ao ensino-aprendizagem da leitura e da escrita;
- analisar a natureza dos saberes subjacentes às escolhas didáticas e pedagógicas do professor no tocante ao ensino da leitura e da escrita em cada ano da vivência dos projetos;
- analisar o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos relativos à leitura e à escrita, em cada ano da vivência dos projetos.

Para o atendimento ao objetivo geral e aos objetivos específicos, apoiamo-nos em estudos sobre a teoria e a prática da leitura e do ensino da leitura, nos estudos sobre a fabricação do cotidiano e dos saberes da ação. Nessa direção, desenvolvemos o nosso percurso metodológico, a partir da análise dos documentos de cada programa, da análise das práticas do professor, suas fabricações cotidianas e os resultados das aprendizagens dos alunos, por fim, realizamos considerações, conforme a organização a seguir:

No 2º Capítulo, apresentamos discussões a respeito do ensino e da aprendizagem da alfabetização e do letramento, refletindo sobre os limites e avanços da construção do conceito de alfabetização no processo de escolarização e a sua redefinição, a partir das descobertas do final do século XX – a historicidade dos métodos de alfabetização e suas especificidades; o construtivismo e as inovações no processo de alfabetização e as contribuições da psicogênese

da escrita; as contribuições das pesquisas sobre consciência fonológica e discussões sobre o processo de letramento – recorrendo a estudiosos como: Hebrard (2002), Cook-Gumpers (1991), Braslavsky (1985, 1988), Mortatti (2000, 2008), Ferreira e Teberosky (1986), Ferreira (1990, 1996, 2009, 2011), Capovilla (2000), Morais (2004, 2012), Goigoux e Cebe (2006), Soares (2001, 2003, 2004, 2011), Chartier (2000, 2007a), Chartier, Clesse e Hebrard (1996), Frade (2007a), Albuquerque (2006), entre outros.

Além desses estudos, sentimos a necessidade de aprofundarmos as discussões sobre as Fabricações do Cotidiano a partir das contribuições de Michel de Certeau e seus seguidores acerca dos Saberes da Ação. Esses estudos tiveram como base as contribuições Chartier (2000, 2007a), Tardif (2002), Tardif e Raymond (2000), Certeau (2009), Ferreira (2003), que nos deram elementos para compreender o desenvolvimento das práticas cotidianas do professor alfabetizador e a sua relação com as prescrições oferecidas pelos programas Alfa e Beto e PNAIC.

Com esses estudos, compreendemos que as práticas dos professores dependem tanto das condições concretas nas quais o trabalho é realizado, como da interação entre a formação pessoal e profissional do professor, assentando-se num processo constante entre o que ele é (suas emoções, sua cognição, suas expectativas, a história pessoal e profissional) e o que faz.

No 3º Capítulo, apresentamos o percurso teórico-metodológico que norteia os passos da pesquisa; a natureza da pesquisa, o sujeito, os procedimentos e os instrumentos utilizados na coleta de dados e um esboço do plano de análise dos dados.

No 4º Capítulo, tratamos da análise dos documentos de cada um dos programas, conforme detalhamento a seguir:

- ✓ Utilizamos como categorias de análise *as concepções dos programas em sua abordagem teórico-metodológica e os elementos organizadores da prática de alfabetização e os materiais de apoio pedagógico*;

Nos 5º e 6º capítulos, tratamos da análise das observações e do processo de aprendizagem das crianças, conforme detalhamos a seguir:

- ✓ Análise da prática do professor nos dois momentos, a partir de protocolos de observação. Para tal, foram definidas como categorias de análise a rotina e as atividades de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.
- ✓ Análise dos resultados das aprendizagens das crianças envolvidas na pesquisa: o processo de aprendizagem da escrita de palavras e a leitura e a produção de textos.

Finalizamos o trabalho, tecendo considerações acerca desse estudo, bem como suas contribuições para a prática de professores alfabetizadores. Além disso, entendemos que este trabalho poderá contribuir para reflexões sobre a produção dos saberes da prática dos docentes envolvidos no ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, na alfabetização.

2 REFLEXÕES SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO

Este Capítulo se constitui em uma discussão teórica que aborda o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita e a construção da prática pedagógica de um professor alfabetizador na perspectiva da aprendizagem das crianças no ciclo da alfabetização. Inicialmente, abordaremos a construção do conceito de alfabetização no processo de escolarização e a sua redefinição, a partir das descobertas do final do século XX. Nesse movimento, faremos um breve percurso sobre a historicidade dos métodos de ensino, o surgimento da psicogênese, as contribuições dos estudos de consciência fonológica e do letramento nas redefinições das práticas de alfabetização. Abordaremos, também, a retomada do método fônico nos dias atuais e as discussões sobre os direitos de aprendizagem das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental, em sua repercussão política e pedagógica.

Apresentaremos, ainda, discussões acerca dos processos de construção dos saberes do professor alfabetizador. Nesse contexto, refletiremos sobre a teoria da fabricação do cotidiano escolar na perspectiva dos saberes da ação, que nos deram elementos para compreender o desenvolvimento das práticas cotidianas do professor alfabetizador nos programas Alfa e Beto e PNAIC.

Nosso trabalho tem como objetivo compreender a construção das práticas de alfabetização de um professor no contexto dos Programas Alfa e Beto e PNAIC, em suas diferentes orientações pedagógicas, em dois anos consecutivos, e o desenvolvimento das aprendizagens da leitura e da escrita pelos seus alunos. Para o atendimento dos nossos objetivos específicos, definimo-nos por reflexões a respeito do conceito de alfabetização e de letramento, construídas ao longo do seu processo histórico, conforme veremos a seguir.

2.1 OS LIMITES E AVANÇOS NA CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E A SUA REDEFINIÇÃO A PARTIR DAS DESCOBERTAS DO FINAL DO SÉCULO XX

Segundo Mortatti (2000), foi após a República, com as reformas da instrução pública, que as práticas sociais de leitura e escrita se tornaram práticas escolarizadas no Brasil, nas quais se ensinava e aprendia, em espaços públicos, submetendo-se a uma organização metódica, sistemática e intencional, visando à formação do cidadão para o desenvolvimento

político e social do país. Para os ideais republicanos, saber ler e escrever se tornou um instrumento privilegiado, imperativo da modernização e do desenvolvimento social.

De acordo com a referida autora, nesse processo, o conceito de alfabetização comportou diferentes sentidos e, em cada momento, adquiria diferentes conceitos, tais como “o ensino das primeiras letras”, “ensino da leitura” “ensino simultâneo da leitura e da escrita”, tendo sido consolidado o termo alfabetização só no início do século XX.

Para Chartier (2000, 2007a), o conceito de alfabetização estava relacionado às mudanças culturais e sociais específicas do processo de industrialização, gerando mudanças em relação aos usos da leitura e da escrita, tendo em vista as transformações culturais, sociais e tecnológicas relativas aos seus contextos de utilização. Nesse processo, a alfabetização assumiu diferentes sentidos os quais sempre estiveram atrelados ao contexto social, político e econômico, ao progresso dos saberes, às tecnologias, aos materiais pedagógicos e às situações de aprendizagem.

Nesse processo, os métodos de ensino sempre estiveram presentes, sendo (re) construídos a partir das necessidades da leitura e da escrita vigentes, conforme discutiremos a seguir.

2.1.1 Alfabetização e os métodos de ensino de leitura e de escrita

Segundo Mortatti (2006), em nosso país, a história da alfabetização é mais visível a partir da história dos métodos de alfabetização, especialmente desde o final do século XIX, “[...] gerando tensas disputas relacionadas com ‘antigas’ e ‘novas’ explicações para o mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e escrever, especialmente na escola pública”.

Para iniciarmos essa discussão, tomamos como referência os sentidos abordados por Soares (1991, p. 11-12), que define o método de alfabetização como “a soma de ações baseadas em um conjunto coerente de princípios ou de hipóteses psicológicas, linguísticas, pedagógicas que respondem a objetivos determinados [...]”; Chartier e Hebrard (2001), compreendem a palavra “método” como um conjunto de princípios pedagógicos, psicológicos e linguísticos que definem objetivos e os meios para atingi-los. Goigoux e Cebe (2006) também concebem o método como um conjunto de princípios que subentendem o ensino de leitura. Esses autores acrescentam que os instrumentos pedagógicos utilizados pelos professores contribuem para concretizar esses princípios.

A partir dessas definições, os métodos são organizados a partir de princípios psicológicos e linguísticos que atendam a objetivos determinados e que os materiais utilizados pelos professores garantem a concretização desses princípios. Assim, a história dos métodos de alfabetização vem sendo discutida desde que a escola se tornou popular e, com isso, podemos situar essa discussão sobre os métodos a partir da formação dos sistemas escolares, momento em que a escola precisa criar estratégias para ensinar a todos os alunos, em um mesmo espaço e ao mesmo tempo.

A seguir, faremos uma discussão sobre os critérios e classificação dos métodos mais comuns, tomando como referência os estudos de Braslavsky (1971, 1988) Rizzo Soares (1977) e Frade (2007a).

Segundo essas autoras, as mudanças históricas que ocorreram no século XVII, orientadas por novos modelos sociais, geraram a necessidade de ler e escrever, em uma época em que a maioria da população ainda estava fora da escola. Naquele momento, a educação popular ia se configurando como direito, de forma que o ensino atendesse a todos os alunos ao mesmo tempo, diferentemente do que acontecia até então¹. Esse movimento de renovação histórica exigiu que o ensino passasse de uma ação individualizada para uma forma coletiva de ensino.

Os métodos de ensino, segundo Braslavsky (1988, p. 45), começavam a nascer na sala de aula como produto da criatividade dos professores, os quais eram aperfeiçoados através de sucessivas experiências, para responder às demandas crescentes de uma população que enfatizava sua necessidade de aprender. Nesse sentido, os métodos nasceram na tentativa de atender às demandas crescentes da população que procurava a escola. Com isso, “o analfabetismo foi retrocedendo graças à atuação da escola, sobretudo nos momentos em que o meio social promovia a necessidade de ler e escrever.”

Ainda segundo Braslavsky (1971), as primeiras divergências entre os métodos se iniciam em Comenius, determinando, vários séculos mais tarde, a classificação dos métodos para o ensino da leitura em dois agrupamentos: os métodos de “marcha sintética” ou métodos sintéticos e os métodos de “marcha analítica” ou métodos analíticos, ambos baseados em

¹No início do século XIX no Brasil, os manuais usados para ensinar a ler e escrever eram importados de Portugal. Os professores confeccionavam o seu próprio material para alfabetizar e usavam também cartilhas portuguesas. Os materiais produzidos pelos professores foram denominados Cartas do ABC, que traziam o alfabeto escrito de várias formas, valorizando a grafia. O método que se concretizava através desta cartilha era o método alfabético, o qual toma como unidade de análise o nome de cada letra. Nesse método, era utilizado o processo de soletração para decifrar a palavra (<http://www.educacaoemdestaque>).

processos psicológicos subjacentes. Os dois agrupamentos tinham como conteúdo o ensino da escrita, mas diferiam quanto ao ponto de partida do ensino.

De acordo com a autora citada (1988), as características linguísticas de cada agrupamento, considerando como métodos sintéticos aqueles que tratam de elementos não significativos da palavra (o fonema, o alfabeto a sílaba) e de métodos analíticos aqueles que partiam de unidades significativas da linguagem (a palavra, a frase, a oração, a estória, o texto livre, as experiências com a linguagem). Conforme observamos, “a evolução dos métodos sintéticos para os métodos analíticos caracterizaria uma mudança na forma como a leitura é concebida, essencialmente, compreensão da linguagem escrita” (BRASLAVSKY, 1988, p. 43). A seguir, apresentamos a classificação dos métodos tradicionais de ensino, suas características e limitações.

Os *métodos sintéticos* partiam das unidades menores para as unidades maiores, isto é, dos sons, letras, sílabas e sua aprendizagem era realizada em blocos, sem associação, cujas estratégias eram de práticas visuais, de imitação, repetição e reprodução de letras e sons que tendiam a desenvolver uma memorização de curto prazo.

De acordo com Frade (2007a), os métodos sintéticos podem ajudar na aprendizagem, no sentido de aproximar os sinais gráficos da fala (o sentido do ouvido na relação com os sinais gráficos). Ela defende que, dependendo da especificidade do que se ensina, a sílaba pode ser a melhor unidade de ensino, assim como em outros casos, o fonema pode ajudar a estabelecer distinções entre palavras quanto à relação do fonema com a fala, como por exemplo, as consoantes que estabelecem uma correspondência direta (p, b, t, d, f, v). Assim, os métodos sintéticos foram evoluindo em suas diferentes unidades, conforme classificações a seguir.

O *método alfabético ou de soletração* é considerado o método mais antigo, empregado na Grécia. Com esse método era exigido dos aprendizes, inicialmente, que decorassem o nome das letras, depois a apresentação da forma gráfica e a memorização das famílias silábicas para, em seguida, chegar-se às palavras e aos textos. Alguns pensadores manifestaram-se contra esse método, uma vez que ele não envolvia o som das letras. Foi a partir desse limite do método que surgiu o método fônico.

Nos *métodos fonéticos ou fônicos* são ensinados a forma e o som das vogais, depois das consoantes, estabelecendo-se entre elas relações cada vez mais complexas. Cada letra (grafema) é aprendida como um fonema (som) que junto a outro fonema, forma as sílabas e depois as palavras. Assim, a ênfase na relação som/letra é o principal objetivo para a

organização do ensino. Esse método atendia às expectativas do ensino porque era considerado como uma produção mais rápida da palavra. Entretanto, havia dificuldade de se pronunciar as consoantes isoladas e juntá-las com as vogais, estabelecendo a correspondência entre letras e fonema. Assim, no século XVIII, tais dificuldades foram resolvidas, durante algum tempo, por alguns desdobramentos do método.

Segundo Frade (2007a) as variações do método fônico foram criadas para atenuar a falta de sentido e aproximar os alunos de algum significado. Assim, surgiram modalidades que se diferenciavam na maneira de apresentar o som: a partir de uma palavra significativa, de uma palavra vinculada à imagem e som, de um personagem associado a um fonema, de uma onomatopeia ou de uma história para dar sentido à apresentação dos fonemas. Assim,

[...] pode-se dizer que mesmo com a preponderância do significante que reforça os aspectos abstratos difíceis de serem percebidos pelos aprendizes e apesar da utilização de estratégias que provocam distanciamento, a pedagogia veio criando várias estratégias para recuperação do significado, seja associando a apresentação das letras a uma história, seja criando jogos e brincadeiras para tornar menos dolorosa esta análise. (FRADE, 2007a, p. 25).

Estudiosos, no entanto, considerando que embora tenha a escrita alfabética, a oralidade, o Português é silábico, defendendo que a sílaba é a menor unidade pronunciável perceptiva para o aprendiz e não o fonema, conforme estudos de Mendonça (2007). Assim, o fonema, definido como unidade mínima distintiva, é uma unidade vazia, desprovida de sentido. De acordo com essa autora, os fonemas consonantais isolados não são pronunciáveis, necessitando de uma vogal para serem pronunciados.

O que diferenciará um fonema de outro são apenas traços mínimos distintivos de palavras. Por exemplo, em faca e vaca, tanto o /v/ como o /f/, quanto ao ponto de articulação, são fonemas labiodentais, quanto ao modo de articulação, fricativos, porém, do ponto de vista da fonação, /f/ é surdo e /v/ é sonoro; assim, o único traço que distingue /f/ de /v/ é a sonoridade de /v/ provocada pela vibração das cordas vocais a passagem do ar (MENDONÇA, 2007, p. 32).

No Brasil, de acordo com Frade (2007a) nos manuais dos livros de alfabetização e nos discursos pedagógicos, houve um esforço em nomear as letras do alfabeto mais próximas da emissão sonora (**efe** para **fê**, **ele** para **lê**, **eme** para **me**), na tentativa de aproximar o som com a representação gráfica. Segundo a autora citada, o método silábico é, portanto, um

aprimoramento deste conceito, uma vez que o acesso direto à sílaba e não ao fonema, ajuda a concretizar a relação de segmentos da fala com segmentos da escrita mais rapidamente.

O *método silábico* surge, então, para suprir os limites do método fônico, partindo do ensino do nome das vogais, em seguida o nome das consoantes e depois a junção da vogal com a consoante, formando as famílias silábicas e depois as palavras compostas pelas sílabas estudadas. Os aprendizes tinham que “memorizar todas as combinações silábicas, mesmo que não estabelecessem relação entre o que era reconhecido graficamente e o que as letras representavam, ou seja, a fala”. (FRADE, 2007a, p. 22). Segundo essa autora os métodos sintéticos, em geral,

parecem privilegiar o sentido do ouvido na relação com os sinais gráficos e neles eram comuns os exercícios de leitura em voz alta e o ditado: todas estas atividades guardam coerência com um tipo de pressuposto: o da transformação da fala em sinais gráficos (FRADE, 2007a, p. 25).

Os *métodos analíticos (ou globais)* opunham-se ao método sintético, questionando a desconsideração do sentido e porque supunha que a criança não reconheceria uma palavra sem antes reconhecer sua unidade mínima. Justificando o método analítico, Nicolas Adam, responsável por suas bases, vai utilizar-se de uma metáfora, dizendo que, quando se apresenta um casaco a uma criança, mostra-se ele todo, e não a gola, depois os bolsos, os botões etc. Adam afirma que é dessa forma que uma criança aprende a falar; portanto, deve ser da mesma forma que deve aprender a ler e escrever, ou seja, partindo do todo (a palavra, a sentença, a história, ou o conto) decompondo-o, mais tarde, em porções menores.

Assim, esses métodos partem da lógica de que se as crianças aprendem a falar emitindo palavras inteiras e, como tal, também aprenderão a ler e escrever com mais facilidade palavras com significado para só depois de uma fase, da exploração global da palavra, fazer a análise da palavra em sílabas. Por exemplo, tomando-se a palavra BOLA, após a exploração e análise em sílabas (BO – LA), desenvolve-se a família silábica (BA, BE, BI, BO, BU) e chega-se às letras (B-O-L-A). Esses métodos partem de unidades significativas da linguagem (palavra, frase ou sentença, estória, texto livre, experiências de linguagem), na perspectiva da compreensão da linguagem, conforme apresentaremos a seguir.

O *método da palavrção*, de acordo com Rizzo Soares (1977), nasceu da revolta contra os métodos formais que prevaleciam nos primeiros anos, tendo Comenius como o introdutor desse método. Através de sua obra “Orbis Pictus”, publicada em 1657, ele já defendia o método contra as “tediosas soletrações, que nada mais são que métodos de tortura

da mente”. Junto a Comenius, especialistas como Jacobet, Decroly e Horace Mann apontam, segundo seus próprios critérios, as vantagens de uso desse método:

A palavra é simultaneamente a unidade da língua e do pensamento;
O enfoque na leitura deve, desde o princípio, ser dado ao significado o que está escrito, pois assim estaremos desenvolvendo atitudes inteligentes de leitura e despertando o interesse por ela como fonte de prazer e informação; a aprendizagem de palavras como um todo corresponde à forma como adultos e crianças percebem ideias, formas e aprendem. (RIZZO SOARES, 1977, p. 23).

Para os adeptos do método da palavração, a repetição da palavra estabelece sua memorização e a ordem de apresentação das palavras, quando criteriosamente planejada, auxilia o estabelecimento de habilidades de leitura inteligente. Ao mesmo tempo, a atenção do leitor é dirigida aos detalhes da palavra como sílabas, letras e sons, o que, depois, ajuda a leitura de novas palavras com autonomia. Segundo Braslavsky (1988), as palavras poderiam não estar associadas à imagem, mas ao sentido que representava para o aprendiz, sendo denominado de “método da palavra geradora”. Neste método, as palavras eram também decompostas em sílabas, depois em letras, recompondo-se as sílabas até chegar à síntese da palavra primitiva. Assim, foram introduzidas muitas modificações para superar a forma monótona e cansativa de apresentação e memorização de palavras.

No *método da sentencição*, formam-se as orações de acordo com os interesses dominantes da sala. Depois de exposta uma oração, essa vai ser decomposta em palavras, depois em sílabas. Segundo *Rizzo Soares (1977)*, surgiu na língua inglesa com o “Phrase-Method”. Esse método oportunizava o reconhecimento das palavras pela sua incidência nas frases e o reconhecimento de sílabas pela sua ocorrência. Segundo a autora, as vantagens desse método é que ele atende aos princípios ou leis da percepção e modernos conceitos estruturalistas da aprendizagem (a Gestalt), cultiva hábitos e atitudes inteligentes de leitura, enfatiza o conteúdo ideativo – mensagem, entre outros.

No entanto, de acordo com *Rizzo Soares (1977, p. 26)*, os psicólogos que estudavam os movimentos dos olhos na leitura “mostraram que as pausas e fixações do olhar na leitura das linhas são processos mentais que nada têm a ver com a percepção visual das palavras e provaram que os leitores mais eficientes não apreendem o texto lido, frase por frase”. Os leitores, segundo a autora citada, apreendem por agrupamento de palavras e letras. Com isso, há dificuldades em manter relacionados os assuntos do interesse da turma e o vocabulário a

ser estudado, além da dificuldade de análise das palavras pelo excesso de tempo com a memorização das sentenças.

No *método historiado ou método de contos*, a ideia fundamental é fazer com que a criança entenda que ler é descobrir o que está escrito. Da mesma maneira que as modalidades anteriores, as pequenas histórias iriam ser decompostas em partes cada vez menores: orações, expressões, palavras e sílabas. De acordo com Braslavsky (1988, p. 43), a criança que ouviu uma história “repetidas vezes e a vivenciou com intensidade retém seu conteúdo e, em seguida, ao olhar o material escrito repetindo o texto, memoriza, identifica palavras, isto facilita a leitura de palavras desconhecidas em outros contextos.”²

Para Rizzo Soares (1977, p. 32-33), o método da história “apresenta uma série de eventos, com princípio, meio e fim, e, desde que atenda aos interesses do aluno, torna-se fácil despertar a curiosidade de leitura do material.” Como os demais, esse método também apresenta desvantagens, como: a apresentação fixa leva o aluno a decorá-la, levando à adivinhação, o controle do vocabulário, impedindo a aplicação no ensino de adultos, entre outras.

No contexto brasileiro, de acordo com Mortatti (2000), os métodos analíticos foram introduzidos no movimento de escolarização que se iniciava nos anos de 1876, com a publicação da *Cartilha Maternal ou Arte de Leitura*, escrita pelo poeta português João de Deus, para se promover reformas a favor da educação nacional, com a introdução do livro de leitura, que deveria ser produzido por brasileiros, com os assuntos e os sentimentos brasileiros. Esse método é também chamado de método de Pré-livro, funcionando como uma extensão do método da sentencição e foi organizado para ampliar as vantagens do primeiro em relação ao desenvolvimento de hábitos e atitudes na leitura.

Goigoux e Cebe (2006), ao analisar o método global no contexto francês, afirmam que esse método permite que as crianças descubram o código, descobrindo novas palavras, o que eles consideram um perigo porque a ilusão da leitura pode sugerir que a aprendizagem foi concluída e que elas precisam apenas ler (decodificar) as palavras. Para os estudiosos, a implantação do método global, naquele contexto, foi influenciada pelo trabalho de pensadores teóricos do ativismo, como Decroly e Freinet, entre outros, a partir dos princípios como motivação e ludicidade.

Assim, segundo Frade (2007a, p. 38), o método natural de Freinet adere ao método global de leitura, por serem considerados convergentes, com foco na produção escrita. Para a

² De acordo com Braslavsky (1988), entre os chamados métodos globais ou naturais que surgiram durante as décadas de 30 e 40, o mais duradouro tem sido o método do texto livre de Freinet (1978).

realização dessa tarefa, a criança deverá solicitar a um adulto um modelo gráfico das palavras. Segundo essa autora, a motivação da criança para a escrita estaria relacionada à comunicação a distância e por essa razão, no método natural de Freinet há uma centralidade na produção de uma imprensa pedagógica. A leitura, assim, seria consequência da escrita e, à medida que a criança fosse escrevendo, estaria garantida a forma global das palavras e a decodificação.

Para Goigoux e Cebe (2006), o reconhecimento global é uma questão para leitores experientes. Além disso, eles defendem que não existe um método puramente global e que há um número importante de manuais que oferecem ao professor as etapas previstas para conduzir as crianças através de textos interessantes à descoberta da escrita da palavra, visto que não basta aprender a ler, mas também estimular as crianças a querer continuar a ler após a aprendizagem da leitura, destacando o gosto pelas histórias e o prazer de ler e de entender. Os autores sugerem que as crianças sejam colocadas em contato com a escrita verdadeira de diferentes portadores, tipologias e gêneros textuais, com a finalidade de descobrir a função dos escritos, para melhor compreendê-los.

De acordo com Morais (2004), o que diferencia as perspectivas de ensino da leitura e da escrita é que os estudos sobre alfabetização têm se pautado em duas linhas de teorização: uma que concebe a língua como código, compreendendo a apropriação da escrita como uma relação perfeita entre o oral e o escrito (codificação/decodificação) e a outra que concebe a escrita como um sistema de notação, demonstrado pelos trabalhos da Psicogênese da Escrita, que defende o desenvolvimento da linguagem através da elaboração de hipóteses pelos aprendizes sobre como a escrita nota a língua oral, conforme veremos a seguir.

2.1.2 O construtivismo e as inovações no processo de alfabetização: as contribuições da psicogênese da escrita, das pesquisas sobre consciência fonológica e sobre letramento

Presenciamos, no final do século XX, grandes transformações em relação ao processo de compreensão da aprendizagem da língua escrita, fruto de discussões acerca do que os alunos estão aprendendo e do como estão aprendendo. Tais discussões foram travadas no meio acadêmico, a partir de estudos de Ferreiro e Teberosky (1986), Ferreiro e Palácio (1988), baseados em pesquisas desenvolvidas por Piaget e outros estudiosos construtivistas que concebem o aprendiz como “sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o

rodeia, e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca”. (FERREIRO; TEBEROSKY (1986, p. 26).

A partir dos anos de 1980, com os avanços das pesquisas, a história do ensino da leitura tornou-se um objeto de pesquisa importante, tanto do ponto de vista acadêmico como do ponto de vista didático, envolvendo pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento tais como historiadores, psicólogos, pedagogos, sociólogos, entre outros. Assim, os estudos de Ferreiro e Teberosky (1986) e seus seguidores contribuíram para a retomada da alfabetização em diversos países da América Latina e, em particular, no Brasil, que a partir desse período iniciava um novo processo de democratização da educação pública.

As ideias construtivistas que embasavam os estudos de diversos autores, foram inseridas no contexto brasileiro em todos os níveis e modalidades de ensino e, em particular, no ensino da língua materna e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, redefinindo as concepções de ensino e de aprendizagem, de sujeito, de professor, enfim, de educação. Nas discussões sobre alfabetização, havia ênfase nos processos de aprendizagem da língua escrita e nas concepções de língua materna, cujos avanços advinham de várias ciências, tais como: a Linguística, a Teoria da Enunciação e os estudos acerca da Teoria do Discurso, afetando a forma de conceber as linguagens oral e escrita e os métodos de ensino até então utilizados nas escolas.

De acordo com esses estudos, a língua escrita não poderia ser concebida como um produto da escola, mas como um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade e, como tal, cumpria diversas funções sociais e tinha meios concretos de existência. Nesse sentido, o uso da leitura e da escrita não poderiam reduzir-se apenas ao contexto escolar, nem à mera codificação e decodificação de palavras e frases ou mesmo à leitura de textos sem sentido, como acontecia no passado.

No contexto brasileiro, nesse período (final do século XX), enfrentavam-se grandes desafios em relação à educação brasileira, entre eles, a democratização da escola e a desmetodização do ensino, resultando, de alguma forma, na reprovação e na repetência escolar e, conseqüentemente, no fracasso dos alunos que, mesmo permanecendo na escola, não conseguiam aprender. Essas questões exigiam o repensar do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita na escola, principalmente das crianças dos anos iniciais.

Assim, terminamos os anos de 1990, com avanços significativos em relação ao atendimento das crianças, atingindo índices de 96,8% de atendimento a crianças de 7 a 14 anos, de acordo com dados preliminares do Censo Demográfico 2010 - Sidra/IBGE/2010.

Entretanto, em relação à qualidade da aprendizagem (capacidade de aprender a ler e a escrever), as crianças matriculadas na 3ª série ou 2º ano do Ensino Fundamental não conseguiam ultrapassar o percentual de 30,3% em relação à capacidade de escrita e 42,4% em relação à leitura, conforme dados do Instituto Paulo Montenegro/IBOPE, Fundação Cesgranrio, INEP/2011. Quanto aos estudantes da 4ª série/5º ano, estes atingiram, apenas, um desempenho em leitura de 23,8%, de acordo com o SAEB/INEP/2009. Além destes dados, dispomos de resultados das avaliações da Prova Brasil, do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA e do Sistema de Avaliação Estadual de Pernambuco - SAEPE, cujos indicadores de leitura no final das séries iniciais eram inferiores a 50%.

Tradicionalmente, a questão sobre a alfabetização centrava-se em como se ensinaria a ler e a escrever, acreditando-se que o processo de alfabetização restringia-se às quatro paredes da sala de aula e que um bom método garantiria o controle do processo de alfabetização. Entretanto, a vivência de um método de ensino parte sempre de prescrições pedagógicas através de instrumentos elaborados para o trabalho cotidiano coletivo, impondo conteúdos, progressão, exercícios e modalidades de avaliação, como se não houvesse a intervenção do professor e como se os estudantes fossem meros depositários.

Os métodos são, geralmente, guiados por “pressões exercidas pelos textos oficiais e pelo cotidiano da profissão, pela conjuntura e pelas orientações dos autores que participam do espaço da invenção ou da perpetuação de tradições” (CHARTIER, 2007a, p. 148-149). Tal proposição contrapõe-se às discussões sobre a alfabetização, travadas a partir da década de 1980, com as contribuições de Paulo Freire, entre outros, que concebe o aprendiz como sujeito de cultura e a alfabetização como um ato de conhecimento, como um ato criador. Nesse contexto, os métodos de ensino foram questionados à luz de concepções construtivistas, que enfatizavam os sentidos construídos pelo leitor e suas habilidades de utilizar-se desses conhecimentos para monitorar o processo de leitura e produção de textos.

Sobre os processos de aprendizagem da língua escrita, os estudos de Ferreiro e Teberosky (1986), baseados em pesquisas científicas sobre os processos pelos quais os seres humanos constroem suas aprendizagens, conseguiram provar a existência de um percurso evolutivo individual, contribuindo para descobertas sobre os processos vivenciados por crianças na aquisição da linguagem escrita. O trabalho de Emília Ferreiro surge como uma das mais valiosas contribuições, no sentido de considerar a escrita como representação ou notação, e não como um código de transcrição gráfica de unidades sonoras, e o aluno como sujeito ativo que interage de modo produtivo com o objeto do ensino.

Ao longo do tempo, as pesquisas avançaram, contribuindo para confirmar as hipóteses da psicogênese da língua e levantar outras, ao mesmo tempo em que eram divulgados outros estudos, como o papel da consciência fonológica, estudos sobre letramento e sobre a didática do ensino da leitura e da escrita nas séries iniciais da escolarização. Assim, as discussões teóricas colocaram as teorias associacionistas em “cheque” e junto com elas a ênfase na prontidão (o período preparatório, as atividades de discriminação visual, auditiva e motora) e os métodos tradicionais de ensino.

Essas pesquisas passaram a ser divulgadas nos meios escolares, provocando rupturas nos modos de ensinar a leitura e a escrita e contribuíram para que os professores incorporassem um novo discurso e, de alguma forma, novas formas de ensinar. Essa temática esteve presente nas discussões de estudiosos, cujas pesquisas enfocavam o significado da alfabetização e os aspectos socioculturais que envolviam os educandos.

Segundo Mortatti (2000), o fenômeno da leitura e da escrita está relacionado à busca de respostas didático-pedagógicas coerentes com a necessidade de superação dos problemas sociais, políticos e educacionais da época, constituindo-se em uma “revolução conceitual” acerca da construção do conhecimento pela criança, deslocando o eixo da discussão dos “métodos” para os processos de aprendizagem do sujeito.

Assim, a partir dos anos de 1980, os estudos sobre a Psicogênese da Escrita foram divulgados no Brasil, contribuindo para contestar os métodos de ensino e os materiais utilizados para alfabetizar na perspectiva tradicional, a partir de argumentos defendidos pelos pesquisadores, entre eles, o grupo da Psicologia Cognitiva de Pernambuco, tais como: Carraher e Rego (1981, 1984) e Rego (1996), entre outros e concretizou-se a partir da visão do direito à língua escrita, defendido pela Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96, art. 32, o que demandou a elaboração e a difusão de documentos oficiais propostos pelo Ministério da Educação–MEC, as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Referenciais Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica, que apresentavam uma nova visão do ensino e da aprendizagem da língua escrita.

Essas discussões exigiram, também, a redefinição do perfil profissional do professor para atuar na educação básica, o que requeria das universidades a discussão sobre o currículo para a formação inicial de professores, no sentido de atender às demandas inscritas em virtude da reconfiguração posta nos documentos oficiais. No tocante aos Parâmetros Curriculares Nacionais, buscou-se desenvolver programas de formação continuada dos professores em exercício (Parâmetros em Ação), no sentido de oportunizar tais discussões. As inovações

buscavam também a elaboração de livros didáticos que atendessem aos novos paradigmas do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita.

A alfabetização não era mais uma questão de métodos, mas uma questão conceitual. Na próxima sessão, refletiremos sobre as investigações realizadas sobre a psicogênese da língua escrita e suas contribuições para a aprendizagem da leitura e da escrita das crianças.

2.1.2.1 As contribuições da Psicogênese e o processo de notação da escrita pela criança

Durante muito tempo, a alfabetização foi considerada em função da relação entre o método utilizado e o estado de maturidade da criança. O processo de ensino-aprendizagem restringia-se às quatro paredes da sala de aula, desconsiderando a língua escrita como objeto cultural. Desse modo, segundo Ferreiro (2011), o saber da criança é social e não um saber escolar. Assim, a criança pode compreender o valor sonoro convencional das letras e não compreender o sistema de escrita, bem como realizar “avanços substanciais no que diz respeito à compreensão do sistema, sem ter recebido informação sobre a denominação de letras particulares”. (FERREIRO, 2011, p. 21).

Neste tópico, refletiremos sobre alguns aspectos da evolução psicogenética da língua escrita, bem como os processos evolutivos como resultado da própria atividade do sujeito relativos ao objeto língua escrita. Para isso, tomamos como referência as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1986), Ferreiro e Palácio (1988), Landsmann (2003), Ferreiro (1990) e Ferreiro (2011).

De acordo com as autoras, a construção do conhecimento sobre o sistema de representação da linguagem é uma construção conceitual, diferentemente de atividades de percepção, resultante de uma dualidade que Piaget (1948), denominava de “representação externa”. Assim, segundo Landsmann (2003), o termo representação externa implica em uma diferenciação entre o significante e o significado; essa relação é simbólica e sua interpretação depende de conhecimentos prévios compartilhados.

Segundo a autora, o sistema de escrita alfabética é um sistema notacional (a notação denota uma produção verbal), que inclui uma série finita de caracteres, e por serem finitos, é possível identificar se alguma marca ou inscrição produzida pertence ou não ao sistema (LANDSMANN, 2003). A relação significante e significado (ou do signo linguístico)³ é

³ A partir dos trabalhos de Ferdinand de Saussure, o signo linguístico é concebido como a união indissolúvel de um significante com um significado. No signo linguístico o que está em jogo é a natureza complexa que ele tem

totalmente arbitrária e convencional. Assim, nos sistemas alfabéticos, o que está em jogo não é a diferença entre os significados (tais como as escritas do tipo ideográficas), mas as diferenças entre os significantes.

Segundo Ferreiro (2011), ao conceber-se a escrita como um código de transcrição de unidades sonoras em unidades gráficas, o que a criança precisa é realizar a discriminação perceptiva nas modalidades “visual e auditiva” e a sua aprendizagem como uma técnica. Nesse sentido, ao se utilizar da perspectiva fônica para alfabetizar, as práticas são centradas no exercício de discriminação auditiva de forma a tratar os fonemas como equivalentes na representação, não levando o aprendiz a compreender a natureza do sistema de representação ou notação. Mas, se a escrita é concebida como sistema de representação ou notação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual (FERREIRO, 2011, p. 19).

Assim, para essa autora, até pouco tempo as tentativas de escrita realizadas pelas crianças eram consideradas meras garatujas, como se a escrita devesse ser iniciada convencionalmente com letras bem traçadas. Não se supunha que a execução das garatujas pudesse ocorrer simultaneamente com algum tipo de atividade cognitiva e quando as crianças traçavam as letras em ordens não convencionais, havia a interpretação de uma má reprodução da escrita convencional.

Ferreiro e Teberosky (1986), Ferreiro e Palácio (1988) e Ferreiro (2011) perceberam que o modo tradicional de se considerar a escrita infantil consistia em se prestar atenção apenas aos aspectos gráficos das produções, ignorando os aspectos construtivos⁴ da escrita infantil, do ponto de vista construtivo, seguindo uma linha de evolução regular através de diversos meios culturais, situações educativas e também na diversidade de línguas. De acordo com esses estudos, no processo de apropriação da escrita, os sujeitos vivenciam três períodos:

- 1º) A distinção entre o modo de representação icônico e não icônico;
- 2º) A construção de formas de diferenciação (controle progressivo de variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo) ;

e a relação de referência é denominada por Goodman (1968) como uma relação simbólica que implica três elementos: um signo, seu objeto (o que este simboliza) e algum sujeito que interprete essa relação. (LANDSMANN, 2003).

⁴ Os *aspectos gráficos* têm a ver com a qualidade do traço, a distribuição espacial das formas, a orientação predominante (da esquerda para a direita, de cima para baixo), a orientação dos caracteres individuais (inversões, rotação etc.). Os *aspectos construtivos* têm a ver com o que se quis representar e os meios utilizados para criar diferenciações entre as representações. (FERREIRO, 2011).

3º) A fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina com o período alfabético).

Um dos primeiros problemas que as crianças enfrentam para construir a escrita, de acordo com Ferreiro e Palácio (1988, p. 104), é a fronteira entre o desenho e a escrita, a grafia-forma que não guarda com o objeto senão uma relação de pertinência, produto da atribuição, adquirindo a capacidade de simbolizar em virtude de um ato de relacionar feito pelo sujeito, e não por uma semelhança figurativa com o objeto. Piaget denominou de confusão entre nomes e coisas, que é uma característica do pensamento infantil que consiste na atribuição de um valor lógico intrínseco aos nomes.

Os estudos realizados por Carraher e Rego (1981, 1984), no Brasil, sobre realismo nominal, marcaram um importante momento nas produções científicas. Em suas pesquisas, elas constataram que algumas crianças relacionavam as palavras aos seus significados ou às suas propriedades físicas, de modo que ao se defrontarem com palavras como trem e moranguinho, afirmavam que a palavra “trem” era maior do que “moranguinho” porque “trem” era grande ou que as palavras bola e laranja eram parecidas porque eram redondas, indicando que as crianças que apresentavam realismo nominal lógico obtinham baixo desempenho nas atividades de leitura.

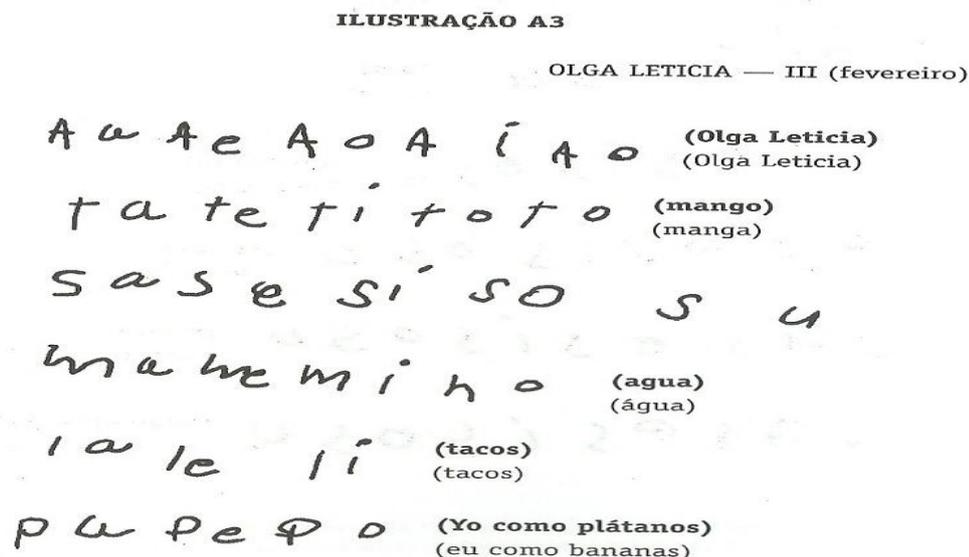
Nesse contexto, Ferreiro e Palácio (1988), chamam a atenção para o fato de que a tarefa cognitiva do aprendiz nesse período envolve o domínio de uma lógica de relações bastante complexas, visto que, enquanto o aprendiz precisa tomar consciência da existência de unidades orais e escritas e a compreensão de como elas se relacionam, precisam compreender também a relação entre o todo (palavra) e as suas partes (orais e escritas) e estabelecer correspondência entre essas partes e a palavra. Isso exige que o aprendiz compreenda que as letras são objetos substitutos, bem como a compreensão de seu funcionamento, a relação de ordem, a relação de permanência e relação termo a termo.

Assim, quando a criança supera o realismo nominal, **as grafias** distribuem-se livremente entre o espaço disponível, não existindo linearidade, variedade e nem a quantidade de caracteres definidos; iniciada a atividade de escrever, o espaço disponível é que cria o limite.

O progresso intelectual do aprendiz é organizar as grafias sobre uma linha e, por outro lado, introduzir grafias ordenadas com certa variedade, ou seja, construir formas de diferenciação, inicialmente intra-figurais, que consiste em introduzir variedades de caracteres nas grafias e a delimitação da quantidade de caracteres. Nesse esforço, o aprendiz está

preocupado com a quantidade mínima de letras (eixo quantitativo) e também com a variação das letras (eixo qualitativo), conforme exemplo:

Ilustração 1 – Diferenciação intrafigural



Fonte: (FERREIRO, 2011, p. 74).

Há também um esforço do aprendiz com os caracteres **entre as palavras** (relação interfigural). O progresso do aprendiz é escrever palavras com variação da quantidade de letras entre as palavras e a variação do repertório e posição das letras nas palavras. Essas características definem a *fase pré-silábica*.

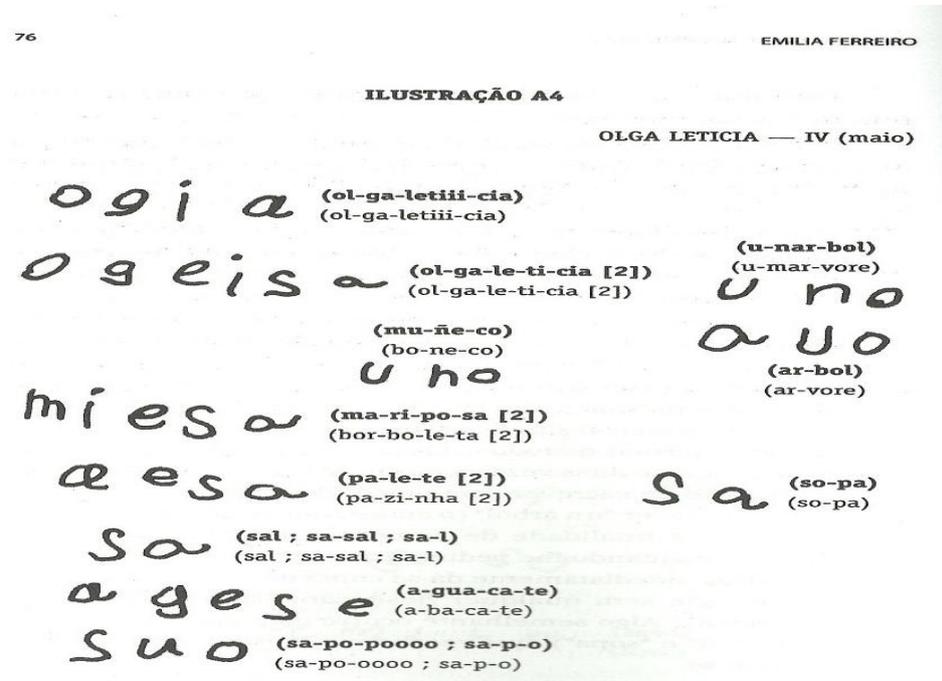
Nesses dois primeiros períodos, as letras não são vistas como objetos substitutos, ou seja, como objetos cuja função é a de representar outros objetos. Isto é, o escrito não está regulado por diferenças ou semelhanças entre os significantes sonoros. É, portanto, a atenção às propriedades sonoras do significante que marca o ingresso no terceiro período dessa evolução.

Assim, o terceiro período é caracterizado pela fonetização da escrita, em que o aprendiz começa a descobrir que as partes da escrita (as letras) podem corresponder a outras tantas partes da palavra escrita e suas sílabas. Essa fase foi denominada por Ferreiro de *fase silábica*.

Nessa fase, a quantidade de letras utilizadas para escrever pode corresponder à quantidade de partes que se reconhece na emissão oral (as sílabas). Inicialmente, há uma regulação entre a quantidade de letras e a quantidade de sons (silábico de quantidade). Não

necessariamente ao mesmo tempo, as letras começam a adquirir valores sonoros (silábico de qualidade).

Ilustração 2 – Silábico de qualidade



Fonte: (FERREIRO, 2011, p. 76).

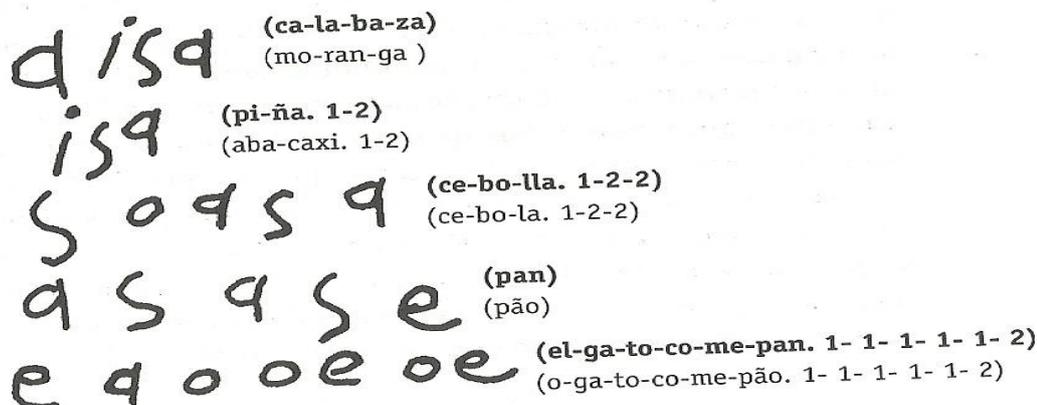
Essa fase pode gerar conflitos, tanto no eixo da quantidade, quando se trata de palavras monossílabas, como no eixo da diferenciação *intra e interfigural* (variação de caracteres nas e entre palavras). Por exemplo, as palavras escritas OO para BOLO (interfigural) ou OA para BOLA, COLA e MOLA (interfigural), são construções que podem não ser interpretáveis pelas crianças.

De acordo com Ferreiro (2011), os conflitos mencionados vão desequilibrando a hipótese silábica até que a criança comece a assumir outro processo de construção, no qual busque sistematizar a escrita, escrevendo palavras com algumas sílabas com uma única letra, enquanto outras sílabas são escritas com mais de uma letra, anunciando o abandono da fase silábica, CABLO para CABELO, a autora denominou essa fase de *fase silábico-alfabética*.

Ilustração 3 - Silábico-Alfabético

ILUSTRAÇÃO B2*

OMAR — II (novembro)



Fonte: (FERREIRO, 2011, p. 79).

Quando o aprendiz descobre que a sílaba não pode ser notada apenas com um caractere, constituindo-se em elementos menores, ingressa no último passo da apropriação da escrita alfabética, no qual os aprendizes são capazes de demonstrar a representação dos sons da fala por dominar o princípio alfabético e suas convenções - a *fase alfabética* - descobrindo, a partir daí, novos problemas, os problemas ortográficos.

Nesta última fase, a criança já se apropriou do Sistema de Escrita Alfabético, demonstrando que se apoia em uma concepção de escrita que considera a língua como um sistema de notação, cuja apropriação constitui um trabalho conceitual que exige do aprendiz a capacidade de pensar e refletir sobre os sons da fala e seus correspondentes gráficos, na perspectiva do reconhecimento do princípio alfabético, e não apenas a percepção e memorização dos fonemas que compõem o sistema, como se pensava antes.

Assim, é preciso compreender o processo e saber exatamente o que as crianças dizem, quando acrescentam, apagam, substituem ou intercalam letras, visto que é nesse momento, no qual ela está tentando escrever, pensando acerca de sua ação, que a linguagem é transformada em objeto de reflexão.

De acordo com Ferreiro (2009), esse objeto existe, na medida em que existem atos de fala e deve ser considerado por e em si mesmo, mas que as teorias fonológicas – modelos teóricos que nos ajudam a problematizar a unidade sílaba em termos de distinção interna – não dão conta do desenvolvimento e menos ainda das etapas mais instáveis desse desenvolvimento.

Nessa perspectiva, buscando compreender a relação entre oralidade e escrita, visto que alguns estudiosos defendem que as crianças devem ser capazes de analisar a oralidade em termos de sequência de fonemas para compreender a escrita alfabética, apresentaremos, a seguir, algumas reflexões acerca de estudos sobre consciência fonológica e sua relação com a alfabetização.

2.1.2.2 As contribuições dos estudos de consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e da escrita

Os estudos sobre as relações entre consciência metalinguística e desenvolvimento do sistema de escrita têm envolvido teóricos de diversos países, psicólogos e outros profissionais. Esses estudos têm contribuído para descobertas sobre os sons que compõem as palavras, sendo denominado pela literatura específica de “consciência fonológica”.

Em nosso país, estudos como os de Carraher e Rego (1981, 1984), tornaram-se pioneiros na perspectiva da relação entre consciência fonológica e alfabetização, ou seja, a relação entre a capacidade de reflexão sobre os sons das palavras e o desenvolvimento da leitura e da escrita. Essas autoras constataram em suas pesquisas que as crianças relacionavam a palavra escrita e a falada, a partir da consciência da palavra enquanto sequência sonora, denominado de consciência metafonológica.

Nesse contexto, observaram que algumas crianças relacionavam as palavras aos seus significados ou as suas propriedades físicas, denominado de realismo nominal, conforme já citamos anteriormente. Essas crianças obtinham baixo desempenho nas atividades de leitura e análise fonêmica. Esse fenômeno, de acordo com as autoras, pode ser superado no início da alfabetização, através de atividades de consciência fonológica.

Em suas investigações acerca do papel da consciência fonológica para a alfabetização, Morais (2004), constatou que ainda existem divergências entre os pesquisadores. Alguns advogam que a consciência fonológica seria consequência da alfabetização (o domínio da leitura é definidor do nível de consciência fonológica) e outros defendem que a consciência fonológica teria um papel causal ou facilitador da aprendizagem da leitura e da escrita (a consciência fonológica é um pré-requisito para a alfabetização).

Esses pesquisadores se referem à consciência de que a fala pode ser concebida por um número de fonemas que se combinam e recombinaem em diferentes ordens, conforme regras convencionais, compondo diferentes palavras faladas, compreendendo que a consciência

fonológica estaria relacionada à consciência dos fonemas, defendendo a reflexão metalinguística como uma operação consciente sobre os segmentos fonêmicos da palavra, isoladamente, que deve ser treinada para que os sujeitos possam adquiri-los e, com isso, facilitar a sua alfabetização.

Em relação à primeira abordagem – *a consciência fonológica como consequência* – José de Morais (1979), realizou uma importante pesquisa entre adultos alfabetizados e analfabetos sobre a consciência dos sons (subtração e adição de um fonema em palavras), em que os resultados revelaram que os alfabetizados tiveram um desempenho melhor do que os analfabetos, o que levou à conclusão de que a consciência dos sons constituintes das palavras é o resultado direto do aprendizado da leitura.

Gombert (1990), em sua investigação sobre a manipulação intencional de sílabas e/ou fonemas, percebeu que quando se tratava da repetição de fonemas havia mais dificuldade e que a habilidade metafonológica envolvendo a análise fonêmica, seria uma consequência da aprendizagem da leitura, ou seja, a criança que já tinha se apropriado do sistema de escrita possuía mais facilidade de identificar os fonemas em palavras.

Em relação a segunda abordagem, a consciência fonológica como pré-requisito para a alfabetização, destacamos os trabalhos de Bradley e Bryant (1987), surgem como defensores de que a consciência fonológica é uma habilidade que deve ser adquirida previamente e que o seu treinamento para aqueles que não a têm, aumenta as habilidades subsequentes da leitura.

Nesse sentido, em seus estudos, os autores acima citados, examinaram um grupo de 65 crianças com seis anos de idade, com o objetivo de observar se a consciência dos sons contribuía para a aprendizagem da leitura. As crianças foram divididas em quatro subgrupos: o primeiro recebeu treinamento de rima e aliteração e tinha que identificar as palavras cujas figuras tinham sons em comum; o segundo grupo recebeu o mesmo treinamento do grupo anterior; no terceiro grupo, as crianças não recebiam o treinamento dos grupos anteriores e eram ensinadas a agrupar figuras em categorias conceituais; ao quarto grupo não foi ensinado.

Foi verificado que os dois grupos de crianças que foram ensinadas a categorizar as palavras pelos sons tornaram-se melhores leitores do que os que foram ensinados a agrupar as palavras por categorias conceituais. Eles consideram que a sensibilidade das crianças aos sons dentro das palavras tem um efeito importante e específico no aprendizado da leitura e que a sensibilidade das crianças à rima e à aliteração predizem seu progresso na leitura e seu ensino aumenta esse progresso, destacando que as crianças que foram ensinadas a categorizar sons e

representá-los por letras se saíram ainda melhor. Com base nesse estudo, os autores defendem que a consciência fonológica é pré-requisito para o aprendizado da leitura.

Para os pesquisadores Gough e Larson (1995), ao tomar posse da consciência fonêmica, a criança poderia examinar e manipular a estrutura fonológica da palavra e, com isso, teria consciência fonológica e conseqüentemente, a capacidade de identificar e produzir fonemas de uma palavra, subtrair, adicionar ou contar fonemas ou arranjá-los de forma diferente e, com isso, se alfabetizar. Esses autores consideram que o treinamento dessa consciência, no processo inicial da alfabetização, irá contribuir para o aumento significativo da habilidade de leitura.

Nessa direção, Capovilla e Capovilla (2000), realizaram uma pesquisa para verificar se o treinamento de correspondências grafofonêmicas beneficiaria crianças brasileiras com dificuldades naquela habilidade e se os benefícios poderiam estender-se às habilidades de leitura e escrita, ficando evidenciado que os indivíduos que passaram pelo treino tiveram seu desempenho aumentado no processo de alfabetização, em relação aos indivíduos que não o tiveram .

Bradley e Bryant (1987), defendem, no entanto, que existem outros tipos de consciência fonológica, além da consciência fonêmica, tais como a consciência da rima e das aliterações, que desempenham um papel importante na aprendizagem da leitura e da escrita em uma ortografia alfabética.

Esses autores realizaram diferentes estudos nessa perspectiva, entre eles, um estudo longitudinal, com um grupo de crianças de 4 e 5 anos de idade que não sabiam ler, ministrando a essas crianças tarefas de rimas e aliterações. Na tarefa de detecção, eram ditas cada vez, três palavras às crianças de quatro anos e quatro palavras às crianças de cinco anos para que elas indicassem a palavra que destoava. Em alguns casos, o som estava no final das palavras, em outros, no meio e, em outros, no início. Nos dois primeiros, as crianças tinham que indicar as palavras que rimavam; no terceiro, tinham que indicar as aliterações. Com isso, eles concluíram que, após quatro anos, as contagens das crianças nos testes iniciais de rima predisseram seu progresso na aprendizagem da leitura. Os autores verificaram, no entanto, que os testes com aliteração foram significativamente mais difíceis do que os com rimas.

Nesse sentido, contribuições como as de Morais e Lima (1989), Mousinho e Correa (2009) e Freitas (2004), têm demonstrado que as crianças brasileiras apresentam um bom desempenho em tarefas que envolvem a manipulação silábica, confirmando a facilidade com que elas lidam com tal nível, tendo em vista que o caráter abstrato do fonema aumenta a

dificuldade de a criança realizar a segmentação fonêmica de uma produção sonora, já que essa tarefa parece exigir um alto nível de consciência fonológica, dificultando a percepção individual dos sons.

Nessa visão, Freitas (2004, p 199), defende que a consciência fonológica faz parte dos conhecimentos metalinguísticos, do conhecimento de um sujeito sobre seus próprios processos e produtos cognitivos, os quais pertencem ao domínio da metacognição, permitindo “ fazer da língua um objeto de pensamento, possibilitando a reflexão sobre os sons da fala, o julgamento e a manipulação da estrutura sonora das palavras”.

Em sua pesquisa, a referida autora constatou que a consciência fonológica pode ser manifestada em nível implícito ou explícito. A identificação de rimas por crianças não alfabetizadas pode indicar a existência de uma consciência implícita, enquanto que o isolamento de fonemas de uma palavra exige que as crianças apresentem um nível explícito de consciência fonológica. Segundo Freitas (2004), estudos realizados com crianças pequenas têm demonstrado que elas reconhecem rimas e aliteração antes de ingressarem na escola, sendo capazes de identificar rimas já aos 3 e 4 anos, quando solicitadas em ambientes escolares, o que evidencia uma consciência implícita.

Nos dados de sua pesquisa, Freitas (2004), aponta que as crianças, a partir de 4 anos, são capazes de responder a testes metafonológicos, demonstrando maior facilidade em realizar tarefas que envolvem a consciência da sílaba e maior dificuldade relacionadas à consciência fonêmica. Ela também ressalta que as habilidades de consciência fonológica podem ser testadas através de diferentes tarefas com maior ou menor grau de dificuldade. Apontando como tarefas mais simples as que exigem somente a realização de uma operação, como segmentação de sílabas de uma palavra (Ex: sorvete – sor-ve-te) e como mais complexas as que exigem a realização de mais de uma operação, como a substituição de fonemas e a identificação da palavra resultante (Ex: tire o /l/ da palavra lata e coloque /n/ e diga que palavra ficou).

Segundo Morais (2012), os segmentos sonoros podem apresentar-se em diferentes posições nas palavras (início, meio e final) e tamanhos do segmento sonoro (fonemas, sílabas, unidades intrassilábicas maiores que os fonemas, rimas formadas por mais de uma sílaba) são diferentes. Nesse sentido, além desse conhecimento, na relação entre consciência fonológica e o aprendizado da escrita alfabética, ele julga necessário que se faça distinção entre consciência fonológica e consciência fonêmica, visto que para ele não significa reconhecer

fonemas isoladamente, como defendem os programas de ensino que trabalham com o método fônico.

Nesse sentido, Morais (2012), defende que a escrita é um objeto de conhecimento com propriedades que o aprendiz precisa reconstruir mentalmente, para que possa usar com independência o conhecimento de relações letra-som. Além disso, ele afirma que a consciência fonológica é necessária, mas não é suficiente para a apropriação do sistema de escrita, sendo necessário que os aprendizes compreendam e internalizem as regras ou propriedades de funcionamento do sistema.

O referido autor, ao investigar crianças de seis anos, a partir de tarefas com diferentes graus de complexidade, constatou que aquelas que estavam em hipóteses mais elaboradas sobre o Sistema de Notação Alfabética-SNA, (hipóteses silábicas ou alfabéticas) revelaram melhores desempenhos nas tarefas de produção e identificação de sílabas iniciais iguais, demonstrando também que as tarefas de contagem e segmentação de sílabas eram mais fáceis, mas quando se tratava da contagem e segmentação oral de fonemas, a tarefa se tornava mais difícil, inclusive para os alfabéticos.

Esses resultados mostram que existem variados níveis de consciência por trás do desempenho dos sujeitos, além de envolverem habilidades em maior ou em menor grau de dificuldade, que variam em relação ao tipo de operação cognitiva que se faz sobre as partes das palavras, tais como: pronunciar, separando em voz alta, juntar partes que escutamos separadas, contar as partes das palavras, comparar palavras quanto ao tamanho ou identificar semelhanças entre alguns pedaços sonoros, dizer palavras parecidas quanto a algum segmento sonoro, etc.

Nesse sentido, Morais (2005, p. 84), afirma que a consciência fonológica, além dos diferentes níveis, envolve, também, diferentes segmentos sonoros (sílabas, fonemas, rima), que podem se desenvolver ao longo da infância. Assim, a consciência fonológica não é algo que as crianças têm ou não têm, visto que existe um conjunto ou uma “grande constelação de habilidades de refletir sobre os segmentos sonoros da palavra”

Em seus escritos, ele chama a atenção para o fato de a consciência fonológica não se tornar um novo tipo de prontidão para a alfabetização e alerta também para o fato de que a maior parte dos trabalhos de consciência fonológica tem adotado uma ótica empirista/associacionista sobre o que é aprender uma escrita alfabética, concebendo a língua escrita como um simples código de associações entre grafemas e fonemas.

Seguindo as ideias de Morais e Leite (2006), realizou pesquisas com o objetivo de analisar a relação entre a psicogênese da escrita, a consciência fonológica e o conhecimento do nome das letras, nas quais analisou 12 crianças de turmas de alfabetização de duas escolas de Recife (pública e particular), oriundas de grupos socioculturais distintos. Os resultados da pesquisa indicaram que, quanto à evolução da compreensão do sistema de escrita alfabética, as crianças de ambas as escolas evoluíram.

Em relação à compreensão das relações parte-todo na notação escrita, os dados apontaram que a dificuldade de interpretação das partes constitutivas da palavra predominou nas crianças do nível de escrita pré-silábica. Esse dado evidenciou o quanto a decomposição silábica da palavra parece ter um papel importante na sequência do desenvolvimento. Quanto às habilidades metafonológicas e a sua relação com a evolução das hipóteses de escrita, ela observou que as crianças em níveis mais avançados de compreensão do sistema de escrita apresentaram melhor desempenho na maioria das atividades metafonológicas. No entanto as atividades ao nível dos fonemas, de um modo geral, apresentaram-se como muito difíceis para todas as crianças, mesmo para as que tinham chegado a uma hipótese alfabética.

Mousinho e Correa (2009), realizaram uma pesquisa com o objetivo de avaliar o desempenho de leitores e não-leitores em tarefas relacionadas a diversas habilidades linguístico-cognitivas. Os resultados mostraram que os alunos leitores apresentaram melhores desempenhos nas tarefas de avaliação do desenvolvimento da linguagem, nomeação automatizada rápida alfanumérica e memória de trabalho. Além disso, houve grande variabilidade no desempenho de leitores e não-leitores nas avaliações de consciência fonológica. Para o grupo de leitores, identificação e segmentação silábica foram tarefas consideradas de fácil a muito fácil; transposição silábica e subtração de fonemas foram de média dificuldade e identificação fonêmica, uma tarefa difícil.

Para os não-leitores, a segmentação silábica foi considerada tarefa fácil; identificação silábica, de média dificuldade, e tarefas de transposição silábica, subtração e identificação fonêmicas, muito difíceis. De acordo com os autores citados, o desempenho de leitores e não-leitores, nas avaliações de consciência fonológica, traduz a importância de considerarmos, não só o nível de segmentação linguística requerida, mas também a demanda cognitiva exigida pela natureza da tarefa.

Em um trabalho mais recente, Leite (2012), tinha como objetivo analisar a evolução de habilidades cognitivas envolvidas na aprendizagem do sistema de escrita alfabética e sua relação com concepções e práticas de ensino de professores alfabetizadores. Ela constatou que

a consciência fonológica se apresentou em vários níveis, verificando baixíssimos índices de acertos nas atividades nas quais as crianças deveriam contar e segmentar fonemas, índices mais altos nas atividades de separação e contagem de sílabas. As tarefas de consciência fonêmica foram consideradas de realização difícil para os estudantes e as atividades de separação oral de sílabas e contagem oral de sílabas foram mais fáceis para as crianças das duas turmas pesquisadas.

A autora percebeu, ainda, que no início do ano letivo, a habilidade de produzir rimas apresentou maior dificuldade para os aprendizes. No entanto, ao final do ano letivo, essas habilidades já evidenciavam graus de complexidade equivalentes, concluindo que o desenvolvimento de habilidades metafonológicas constituiria uma condição necessária para a apropriação da escrita alfabética, mas não seria uma condição suficiente. Observou, também, que as crianças com níveis mais avançados de compreensão do sistema de escrita alfabética tendiam a apresentar melhores desempenhos na maioria das tarefas metafonológicas, mas que alguns de seus pares com hipóteses menos avançadas revelavam bons resultados.

Como o objetivo da nossa pesquisa é compreender a construção das práticas de alfabetização de um professor alfabetizador no contexto dos Programas Alfa e Beto e PNAIC, em suas diferentes orientações pedagógicas, (uma que orienta a alfabetização pelo método fônico e a outra que concebe a consciência fonológica como necessária para uma criança atingir uma hipótese alfabética⁵), nossa intenção é verificar a presença dessas atividades na prática do professor e a sua importância para a aprendizagem da leitura e da escrita das crianças.

Nesse contexto, Goigoux e Cebe (2004), afirma que em países como a França, a proposta de se trabalhar a consciência fonológica está presente nos Currículos desde a Educação Infantil. Assim, as crianças que frequentam a *Grande Section Maternelle* são incentivadas a refletir sobre os segmentos sonoros antes de aprender a ler (sílabas iguais, rimas, etc.), de modo a avançarem na compreensão do princípio alfabético, sem a perspectiva do treinamento ou do pré-requisito, como defendem os pesquisadores citados anteriormente e sim como conhecimento das realidades sonoras da língua.

Esses autores afirmam que não é suficiente que os alunos saibam apenas o que está escrito, mas entendam como funciona o sistema de escrita, incluindo o que a linguagem

⁵ De acordo com pesquisas realizadas ou orientadas por Morais (2012, p. 92), embora os alunos com hipóteses de escrita mais avançadas tendam a apresentar melhores resultados nas tarefas que avaliam habilidades metafonológicas, sempre são encontrados aprendizes que, ao final do ano, contradizem tal tendência, demonstrando que a consciência fonológica não é condição suficiente para o domínio do alfabeto.

representa e as suas ligações com a linguagem oral. Assim, nos trabalhos de sala de aula, os professores propõem atividades com rimas, jogos de palavras, jogos cantados, poesias, atividades lúdicas e variadas, mobilizando um grande número de competências relacionadas à fonologia.

Com a finalidade de contribuir com a discussão sobre alfabetização, Leal (2004) e Morais (2005, 2012), organizaram um conjunto de propriedades relativas ao SEA, que podem ajudar o professor em sua tarefa de alfabetizar, tais como:

escreve-se com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos;
 as letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p);
 a ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada;
 uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras;
 nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras;
 as letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
 as letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos;
 as letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra;
 além de letras, na escrita de palavras, usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem;
 as sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal.
 (MORAIS, 2012, p. 51).

As regras ou propriedades do nosso sistema de escrita, descritas acima, representam um conhecimento necessário para o trabalho da alfabetização. Assim, enquanto programas baseados em métodos tradicionais de ensino defendem a memorização da relação grafema-fonema, as propostas mais atuais de alfabetização defendem que os aprendizes se apropriem dessas regras ou propriedades do SEA, em contato com uma diversidade de escritas e escritas de diferentes segmentos sonoros. Além disso, se concebemos a alfabetização na perspectiva do letramento, é necessário estarmos atentos, também, aos usos sociais que se fazem da língua na escola e fora dela, tanto oral como escrito. A seguir, discutiremos sobre essas ideias, na perspectiva do alfabetizar letrando.

2.1.2.3 Alfabetização e letramento: algumas reflexões

A escrita não é um produto da escola; é um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade e, como tal, cumpre diversas funções sociais e tem meios concretos de existência. Nesse sentido, o uso da leitura e da escrita não podem reduzir-se apenas ao contexto escolar e o seu ensino não pode reduzir-se à mera codificação e decodificação de palavras e frases, ou mesmo a leitura de “textos”, sem sentido.

Nos últimos tempos, tem-se atribuído ao termo alfabetização um sentido abrangente, considerando-a como um processo permanente, não se esgotando na aquisição da leitura e da escrita. Segundo Soares (2011), essa ideia se confunde com o processo permanente e ininterrupto de desenvolvimento da língua materna, tanto oral como escrita. Recentemente, a diferenciação entre a aquisição e o desenvolvimento tem ficado mais clara, concretizando-se na distinção entre alfabetização e letramento. Para a autora citada, tomar o processo de alfabetização em sentido mais amplo seria negar que existe especificidade na configuração das habilidades básicas relativas à aquisição do ler e escrever.

Nesse sentido, segundo Soares (2003a), a alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um “código” e das habilidades de utilizá-lo para ler e para escrever – o domínio da tecnologia - e o letramento, o desenvolvimento para além dessa aprendizagem básica, habilidades, conhecimentos e atitudes necessárias ao uso efetivo dessa tecnologia nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, que implica várias habilidades, tais como:

a capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos - informar ou informar-se, para interagir com outros, para interagir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse [...] (SOARES, 2003a, p. 92).

Portanto, alfabetização e letramento possuem conceitos distintos, mas consensualmente vinculados à escolarização. O primeiro, com resultados mais visíveis – trata-se de ter ou não ter a posse de uma tecnologia. A alfabetização, nesse sentido, é considerada como um processo contínuo, mas com limites claros e pontos de progressão cumulativa que podem ser definidos objetivamente, enquanto que letramento é também um contínuo, mas, diferentemente da alfabetização, é ilimitado e engloba múltiplas práticas com múltiplas funções, com objetivos condicionados por múltiplas situações e contextos. (SOARES, 2003a, p. 95).

De acordo com essa autora, existe clareza em relação à responsabilidade da escolarização e alfabetização, mas o mesmo não ocorre com o letramento. Segundo Brito (2003), a aplicação do termo letramento, principalmente nos países de primeiro mundo, resulta de necessidades teóricas e práticas em função dos avanços no modo de compreender as relações inter-humanas, dos processos de participação social e do acesso ao conhecimento.

No Brasil, segundo Soares (2001), no entanto, as alterações do conceito de alfabetização, nos censos demográficos ao longo da história, têm passado por uma progressão desse conceito, a partir do conceito de alfabetizado. Em 1940, aquele que declarasse saber ler e escrever, capacidade de escrever o próprio nome; em 1950, aquele que fosse capaz de ler e escrever um bilhete simples, capacidade de exercer uma prática de leitura e escrita; até o momento atual, em que o censo utiliza o critério de anos de escolarização, em função dos quais se caracteriza o nível de alfabetização funcional da população.

O termo letramento surgiu no nosso vocabulário a, praticamente, três décadas, incorporado ao vocabulário de especialistas da Educação e das Ciências Linguísticas, tais como Soares (1998) e Kleiman (1995), que, ao discutirem sobre essa questão, afirmaram que uma das primeiras aparições acontece Kato (1987), em sua obra “No mundo da Escrita”, em que a autora levanta a asserção de que a língua falada culta é consequência do letramento, e depois em 1988, com Leda Versiani Tfouni (1995), com a obra “Adultos não Alfabetizados: o avesso do avesso”, quando ela distingue alfabetização de letramento.

A partir daí, o termo é incorporado pelos especialistas brasileiros. Em Kleiman (1995), em sua obra “Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita”, levanta questões acerca dos aspectos e os impactos sociais do uso da língua escrita, e Soares (1998), no livro “Letramento: um tema em três gêneros” nos traz informações de como o letramento entrou para o vocabulário brasileiro, distingue os termos alfabetização e letramento e, a partir desses esclarecimentos, avança com discussões acerca de letramento e escolaridade, entre outros.

Para Kleiman (1995), o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos, na tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” dos estudos sobre a alfabetização. Rojo (1998), faz distinção entre os termos alfabetismo e letramento, definindo o primeiro, como um conjunto de competências e habilidades envolvidas nos atos de leitura e escrita, particulares de cada indivíduo, de acordo com sua história de práticas sociais. Para ela, as práticas sociais de letramento, exercidas nos diferentes contextos, vão constituindo nossos níveis de alfabetismo ou de desenvolvimento de leitura e escrita e, dentre

elas, as práticas escolares.

Essa autora defende ainda, que é possível não ser escolarizado e alfabetizado e participar de práticas de letramento e, com isso, ser letrado de certa maneira. Por exemplo, pessoas que mesmo não sendo alfabetizadas, recorrem a práticas letradas para realizarem suas compras, vendas, trabalho, enfim, resolvem os seus problemas da vida prática. Vale salientar, no entanto, que o termo alfabetismo tem um foco individual, enquanto o termo letramento refere-se aos usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de alguma maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos, numa perspectiva sociológica, antropológica ou sociocultural. (ROJO, 1998, p. 98).

Nesse sentido, essa autora refere-se aos estudos de Street (1984), como um divisor de águas sobre os estudos do letramento que influenciaram pesquisadores brasileiros, cuja proposta de letramento é dividida em dois enfoques: o enfoque autônomo e o enfoque ideológico de letramento. O enfoque autônomo define o letramento em termos técnicos, independente do contexto social. A escola seria responsável por esse tipo de letramento, fazendo com que o indivíduo aprendesse gradativamente habilidades que o levariam a estágios universais de desenvolvimento, o que Rojo (1998) denominou de alfabetismo.

O segundo enfoque de Street (1984), o enfoque ideológico, supõe o uso competente da leitura e da escrita nas situações em que essas sejam requeridas. Esse modelo se diferencia do modelo autônomo, ao propor o letramento como uma prática sociocultural influenciada pelos diferentes contextos e não como uma habilidade técnica, neutra, desprovida de intencionalidade. Para esse autor, no entanto, os modelos de letramento citados não são opostos, visto que o modelo ideológico de letramento envolve o modelo autônomo. Assim, o letramento autônomo não passa de uma das estratégias ideológicas empregadas em associação ao trabalho no campo do letramento que disfarça uma abordagem supostamente neutra.

Soares (1998), fala de uma versão fraca e de uma versão forte de letramento. A versão fraca refere-se ao letramento autônomo, ligado a mecanismos de adaptação da população às necessidades e exigências sociais do uso da leitura e da escrita para funcionar a sociedade e a versão forte refere-se ao letramento ideológico, seria revolucionária, crítica e colaboraria para a não adaptação do cidadão às exigências sociais. Mas o que significam esses termos “alfabetização” e “letramento”? E de que forma os dois conceitos se relacionam?

O sentido do termo letramento equivale a versão para o português da palavra de língua inglesa *literacy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser, ou seja: *literacy* é o estado ou a condição que assume aquele que aprende a ler e escrever (SOARES, 2001, p. 17).

Em outras palavras, letrado seria o estado ou a condição que assume um indivíduo ou um grupo social sob o impacto da alfabetização. Ou, ainda, o resultado da ação de aprender a ler e escrever, consequência de ter-se apropriado da escrita. Portanto, alfabetizado seria aquele que apenas aprendeu a ler e escrever e não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando-as às demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado.

Nessa visão, a introdução não só do termo, mas da concepção do letramento como uma competência que vai além da alfabetização, muda consideravelmente os índices censitários utilizados para verificar o número de analfabetos e de alfabetizados em nosso país, que durante muito tempo usavam como parâmetro a assinatura do próprio nome e que nas últimas décadas adota como medida a “leitura e a escrita de um bilhete simples”, cuja habilidade passa de apenas codificar o próprio nome para a capacidade de usar a leitura e a escrita em uma prática social, o que indica uma avaliação não apenas da alfabetização, mas do nível de letramento.

Presenciamos, portanto, mudanças em relação às práticas de leitura, aos modelos de aprendizagem e seus usos, modalidades sociais da leitura, modos de ensino, suportes de aprendizagem, em relação à pedagogia (memorização literal *versus* compreensão) e em relação ao currículo. São mudanças de final de século (século XX), provenientes de diversos campos da ciência, da sociologia, da psicologia, da linguística.

No cenário atual, há uma evidência de que o ensino da leitura na escola não pode ignorar as modalidades sociais da leitura e da escrita. Nesse sentido, a escolha de textos que circulem na sala de aula deve considerar temas que ajudem as crianças a desenvolver atitudes críticas, além de possibilitar seu engajamento em processos de interação variados em que elas sejam protagonistas e possam agir para transformação de suas próprias vidas.

De acordo com Chartier (2010), a década de 1980 a 1990 entra na era das comparações internacionais, e com isso, a questão cultural do “letramento” [*literacy*] no Ocidente ocupa a frente da cena. Nesse período, a história quantitativa das estatísticas (quantos leitores?) dá lugar a uma história qualitativa (por que e como ler?) que distingue os discursos sobre a leitura e as práticas dos leitores. Esse novo paradigma qualitativo coloca novas questões, entre elas, o que significa apenas assinar o nome? ou Pode-se saber assinar sem saber ler? Sem saber escrever? Quais são as competências dos que sabem ler sem saber escrever?

Segundo a autora citada, a definição sobre o que é a leitura teve como grandes

contribuições os trabalhos de Certeau (2009), em “L’invention du quotidien”, no qual ele recusa uma concepção passiva de leitura. Para a autora “falar do ‘ato da leitura’ é indicar que não se lê ‘com os olhos’, mas com os saberes, julgamentos, emoções e valores. Leitor não é um simples “receptáculo”. Entretanto, aquele que escuta/ouve não é afetado da mesma maneira que aquele que lê”. (CHARTIER, 2011, p. 55).

Nesse sentido, pensar a história da leitura é pensar que passar de uma cultura oral para uma cultura escrita, não é somente uma maneira de adquirir uma técnica, mas mudar o modo de pensamento. Para ela, a entrada na cultura escrita parece ser um caminho sem volta, visto que, de certo modo, aquele que sabe ler não poderá jamais pensar, sentir, imaginar o mundo como antes. Outro aspecto são as mudanças no modo de ler ou nas modalidades de leitura, ler o quê? Em que época? Para quê?

Portanto, os métodos de ensino da leitura devem ser olhados em sua conjuntura, o que se lê, quais as necessidades/exigências leitoras daquele contexto. As questões dos últimos tempos não estão na mudança da oralidade para o letramento, mas de um letramento restrito para um letramento generalizado. Entretanto, as reflexões sobre essas questões passam pela visão de sociedade, de educação e de sujeito.

Na visão de um dos Programas por nós analisado, o Programa Alfa e Beto, a língua é concebida com um código de transcrição de fonemas em grafemas e as práticas de leitura e escrita resultam na codificação/decodificação de palavras, frases e textos. Para o autor do Programa (Oliveira, 2004), não é possível a alfabetização à medida que se participa de práticas de letramento e o texto é mais adequado à tarefa de decodificação quando possibilita ao aluno identificação das palavras do texto(Oliveira, 2004, p. 35).

Para Chartier *et al* (1996), ao contrário, um aprendiz pode reconhecer a palavra sem decodificá-la, através da reconstituição (pelas sílabas conhecidas) e memorização das palavras, sem reconhecer cada termo. Nesse sentido, os autores citados concebem que a capacidade de ler ultrapassa a capacidade de decifrar e que o trabalho sobre a compreensão da escrita deve começar mesmo antes de sua aquisição, compreendendo que a apropriação da escrita não é um obstáculo à compreensão, e que esta necessita de um trabalho particular que não é semântico, apontando para uma pedagogia da compreensão do texto que deve preparar as crianças para pesquisar indícios, evocar ou imaginar e tratar as marcas linguísticas como indicadores de sentido.

Os autores concebem, ainda, que a prática pedagógica deve encaminhar o leitor (aluno, aprendiz) a mobilizar conhecimentos que o leve à rememoração de informações importantes

do texto, antes, durante e depois da leitura, levando o aluno a assumir uma atitude ativa e questionadora diante do texto. Na prática, fomos testemunhas do fracasso dos estudantes das escolas públicas em relação à alfabetização, ora atribuído ao aluno, ora ao contexto cultural do aluno, ora ao professor, ao método ou ao material didático, etc. De acordo com Soares (2011), a alfabetização é um processo complexo, pela sua multiplicidade de perspectivas, resultantes do envolvimento de diferentes áreas de conhecimento e dos diversos enfoques exigidos pelo fenômeno. Nessa visão, retomaremos as contribuições ou não dos livros didáticos para a desinvenção e a reinvenção do alfabetizar - letrando.

2.1.2.4 Os livros didáticos de alfabetização e suas influências na desinvenção e reinvenção das práticas de alfabetização e letramento

De acordo com relatos de professores, não era comum, até o final dos anos 80 do século passado, ouvir-se falar da leitura e da escrita de textos autênticos nas salas de aula com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, nem discutir-se sobre a função social dos gêneros textuais. Na prática, predominavam atividades de associação/memorização de grafemas e fonemas e atividades de juntar letras e sílabas para formar e ler palavras e, após a memorização das famílias silábicas ou do aparente domínio da leitura, as crianças estavam autorizadas a ler e escrever textos, aqueles existentes nas cartilhas, com as palavras estudadas na lição e sem significação.

A partir de meados da década de 1980, passou-se a discutir os processos de aprendizagem, mas também as práticas de leitura e escrita de textos na escola. Assim, nas discussões sobre a Psicogênese da Escrita, Ferreiro e Teberosky (1979) 1986 e Ferreiro (1986), instituem não apenas os processos de aprendizagem dos aprendizes, mas também a língua escrita como objeto social, com existência nas relações sociais dos sujeitos (não apenas na escola), tendo em vista sua vivência com materiais letrados (letreiros, propagandas, anúncios, livros, jornais etc.), como usuários de sua língua.

De acordo com Morais e Albuquerque (2006), as discussões sobre a Psicogênese da Língua e sobre o Letramento influenciaram a substituição das cartilhas de alfabetização por novos livros didáticos, a partir do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, instituindo um Guia Didático desde 1997, para ajudar as escolhas dos professores. Esse Guia Didático organizava os livros didáticos em “recomendados” e “não recomendados”. Os livros

recomendados possuíam uma proposta teórico-metodológica que se aproximava das discussões contemporâneas e os livros não recomendados apresentavam distanciamentos a essas concepções ou com propostas que se aproximavam de uma perspectiva mais tradicional de ensino.

Com as discussões sobre letramento na década de 90, no contexto brasileiro, os livros didáticos passaram a enfatizar o texto de diferentes gêneros, a partir de atividades de leitura e produção de textos. Tal fenômeno foi observado por Morais e Albuquerque (2004), em sua análise sobre livros didáticos aprovados pelo PNLD (2000-2001), em que os autores constataram que os livros propunham, principalmente, atividades de leitura e produção de textos, traziam palavras ou letras como unidades principais, não promovendo à reflexão metalinguística sobre as unidades fonológicas da língua, além de possuírem pouquíssimas atividades sistemáticas voltadas para o eixo da alfabetização.

Os autores citados (2004, p. 154), analisando os manuais do professor, observaram que os livros “recomendados” faziam adesão às concepções construtivistas ou sócio construtivistas e que os manuais faziam referências explícitas ao papel da diversidade textual e da imersão no mundo letrado desde o início da escolarização. No entanto, os autores perceberam que os livros didáticos não atendiam às necessidades de ensino dos professores alfabetizadores, porque traziam, mesmo para as séries iniciais, textos longos e complexos, como se a criança já soubesse ler, além de poucas atividades de alfabetização. Os professores, por sua vez, ou recorriam aos “antigos métodos” ou seguiam os “novos livros”, com atividades de leitura e escrita tendo que, no final do ano, lidar com o fracasso dos alunos.

Essas discussões têm sido alvo de estudos e pesquisas por teóricos e pesquisadores, desde o final dos anos 90. No entanto, chegamos à segunda década desse novo milênio (século XXI), ainda nos deparando com percentuais bastante elevados de crianças que não conseguem aprender a ler e escrever, mesmo frequentando a escola e com jovens que, mesmo alfabetizados, não conseguem utilizar a língua escrita para comunicar-se ou resolver os problemas da vida prática, evidenciando uma escola que não tem correspondido a sua função social.

Assim, com quase duas décadas de “construtivismo” no Brasil, a ênfase nos processos de aprendizagem da alfabetização contribuiu para o que Soares (2003a), denominou de “*desinvenção*” da alfabetização, o que significa a ausência de discussões sobre formas de

ensinar a alfabetização, ou seja, a ausência de metodologias para o ensino da alfabetização⁶ fundamentadas pelas novas teorias e, ainda, a ausência de materiais didáticos com atividades específicas de alfabetização, que contribuíssem para as práticas dos professores em relação ao ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita nas séries iniciais do ensino fundamental.

A pesquisa de Araujo (2004), com o objetivo de investigar professoras que abordavam o ensino do sistema de escrita alfabética, a partir dos livros didáticos de alfabetização recomendados pelo PNLD 2000/2001, também denuncia o fenômeno da “desinvenção” da alfabetização, à medida que em suas observações a pesquisadora constatou que as docentes reconheciam a importância dos livros didáticos, pela inserção de atividades de leitura e escrita de textos, mas sentiam falta de atividades que levassem o aluno a refletir sobre as propriedades do SEA.

De acordo com Soares (2003a), o fenômeno da *desinvenção* da alfabetização pode ter contribuído para os baixos percentuais de alfabetização, registrados nos censos e para os baixos níveis de leitura e escrita das crianças e jovens, tendo sido atribuído por pesquisadores dos métodos tradicionais de ensino, as concepções e práticas construtivistas que, desde o final da década de 1980, vêm respaldando documentos oficiais do Ministério da Educação-MEC, (Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN, Diretrizes Curriculares Nacionais e Resoluções).

Em suas reflexões sobre essas questões, Morais (2006, 2012), acredita que esse fenômeno (desinvenção da alfabetização), pode ter ocorrido por uma má interpretação da teoria da psicogênese da escrita pelos professores ou uma hegemonia do discurso do letramento, levando à conclusão de que não era preciso ensinar a escrita alfabética de modo sistemático, acreditando-se que os alunos aprenderiam espontaneamente, a partir da leitura e produção coletiva de textos.

Nessa visão, Soares (2003a), chama a atenção sobre a necessidade de se retomar as discussões sobre as especificidades da alfabetização, alertando para os dois conceitos, de alfabetização e de letramento, como dois conceitos distintos e, ao mesmo tempo, indissociáveis, tanto na perspectiva teórica quanto na perspectiva da prática pedagógica. Para a autora, pode ter ocorrido uma sobreposição entre os dois conceitos, o domínio de habilidades de uso da leitura e da escrita, confundindo-se com o conceito de

⁶Os termos “metodologias” e/ou “didáticas da alfabetização” se referem a um conjunto amplo de decisões relacionadas ao como fazer. Implicam decisões relativas a métodos, à organização da sala de aula e de um ambiente de alfabetização e letramento, à definição de capacidades a serem atingidas, à escolha de materiais, de procedimentos de ensino, às formas de avaliar, sempre num contexto da política mais ampla de organização do ensino.

alfabetização, a apropriação do SEA, enfatizando que esses equívocos podem ter causado a diluição das especificidades de cada um desses fenômenos. Nesse sentido, ela sugere um trabalho no qual as duas dimensões estejam presentes na sala de aula, no sentido de garantir a apropriação do sistema de escrita, mas também o domínio dos usos da leitura e da escrita, ou seja, o alfabetizar letrando.

Ainda em relação ao livro didático, Brito (2007), nos primeiros anos do novo século, salienta que, com o objetivo de promover a qualificação dos LD (PNLD/1990), pesquisadores e professores de instituições superiores foram convidados a contribuir na tarefa de estabelecer critérios, julgar a qualidade e recomendar ou excluir os manuais didáticos a serem usados no ensino fundamental, ressaltando que o processo de aquisição da língua escrita não deveria ser considerado apenas como um processo de aquisição de uma ‘mecânica’, isto é, da codificação/decodificação de fonemas em grafemas e vice-versa, mas sim como um processo de aquisição e desenvolvimento de habilidades de comunicação e interação por meio da leitura e da produção de textos.

Os autores citados realizaram uma análise comparativa das principais mudanças ocorridas em cinco LD de alfabetização em versões apresentadas no PNLD/2004 e no PNLD/2007, considerando que os livros de alfabetização passaram por um novo processo de avaliação, sendo escolhidos por professores. Os resultados mostraram que as transformações ocorridas nos LD foram de ordem didática e pedagógica fomentadas pela academia, mas também pelas práticas dos professores e que as atividades que envolviam palavras priorizavam as letras, mas também atividades metafonológicas, mesmo que fossem, ainda, em pouca quantidade. Foi observado, no entanto, que alguns livros ainda enfatizavam a cópia e a memorização.

Os pesquisadores observaram, também, que os livros de alfabetização buscavam equilibrar as atividades que favoreciam o letramento com aquelas que possibilitavam a apropriação do sistema de escrita alfabética. Nesse sentido, pesquisas mais recentes, voltadas para a prática docente, têm constatado que alguns professores, além do acesso aos textos, leitura/compreensão e produção de gêneros textuais em suas rotinas, estão mais atentos às atividades específicas de alfabetização, atividades relativas aos princípios citados na sessão anterior, que contribuam para a apropriação do sistema de escrita, mas sem a necessidade de advogar sobre a volta dos métodos tradicionais de ensino, como se esses pudessem representar uma mágica para as questões da alfabetização.

De acordo com Chartier et al (1996), a leitura e a escrita devem ser olhadas em sua conjuntura: O que se lia e escrevia ou o que se lê e se escreve? Quais são as necessidades/exigências de leitura e de escrita dos diferentes contextos? Além disso, é preciso assegurar o acesso das crianças às práticas de leitura e produção de textos, de forma a garantir a sua condição letrada, contribuindo para o exercício pleno da cidadania.

Nessa visão, apresentamos uma pesquisa acerca da relação entre o manual do livro didático e o fazer pedagógico referente ao ensino da leitura e da escrita. A pesquisa de Silva (2012) teve como objetivo geral investigar os manuais do professor, presentes em livros didáticos de alfabetização, tendo como objeto de análise o manual do professor dos livros didáticos, adotados pelas redes de ensino de Camaragibe e Jaboatão dos Guararapes, nos anos de 2010 e 2012, tendo como tema “De que forma o Manual do Professor do Livro Didático de Alfabetização pode contribuir para a formação dos docentes, no que diz respeito às mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua materna” e como metodologia a análise documental do manual do professor do livro didático L.E.R. (Camaragibe) e dos três manuais do professor do livro didático do Aprender a Ler (Jaboatão dos Guararapes).

Os resultados obtidos revelaram que os manuais do professor apresentavam uma grande diferença nas concepções teórico-metodológicas adotadas. O manual do *L.E.R.*, trazendo proposições mais reflexivas, apresentava o professor como facilitador e o aluno como um sujeito ativo no processo de aprendizagem e os manuais do *Aprender a Ler*, proposições mecanicistas, associativas, dando ênfase ao ensino das correspondências fonográficas, leituras de textos cartilhados, nas quais o professor é um tarefeiro e o aluno um sujeito passivo. Além disso, há evidências de que a maneira de compreender cada um dos elementos que compõem os manuais, contribui para a formação dos professores e, conseqüentemente, para mudanças no seu fazer pedagógico. A seguir, apresentaremos algumas reflexões sobre as práticas escolares de alfabetização e os saberes dos professores relativos a essas práticas.

2.2 AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E OS SABERES DA AÇÃO

O ofício dos professores, assim como de outros profissionais, exige saberes que vão além dos saberes teóricos adquiridos na sua formação inicial. De acordo com Tardif (2002), o saber é social, porque é compartilhado por um grupo de profissionais que possuem uma formação comum, trabalham num mesmo tipo de organização e estão sujeitos a

condicionamentos e recursos comparáveis. Nesse sentido, sua posse e utilização repousam sobre um sistema que garante a sua legitimidade e orientam a sua definição e utilização,

porque o que os professores ensinam (os '*saberes a serem ensinados*') e a sua maneira de ensinar (o '*saber-ensinar*') evoluem com o tempo e as mudanças sociais; porque os saberes são adquiridos no contexto de uma *socialização profissional*, onde são incorporados, modificados, adaptados em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional (TARDIF, 2002. p. 11).

Assim, os saberes dos profissionais são construídos na ação, visto que a prática profissional não é o local de aplicação de um saber científico, mas da transformação desses saberes, em função das exigências do trabalho. Segundo Chartier (2007a, p. 187), para atingir o que Donald Schön chama de '*saberes da ação*', é necessário que se tenha acesso aos dados diretos ou imediatos tirados da observação da ação, visto que esse conhecimento é pessoal, tácito, não sistemático, espontâneo, experimental, intuitivo e cotidiano, muitas vezes fruto de ações que não se tem consciência.

Nesse sentido, de acordo com a pesquisadora citada, para se compreender como se aprende e se pratica o ofício da docência e como se melhora a eficácia do ensino, são necessárias pesquisas sobre o pensamento e a ação dos professores, o que poderia contribuir para a sua própria teorização, visto que é no exercício do seu ofício que o professor analisa e interpreta a sua própria realidade *no ato*, o que corresponderia a reflexão-na-ação e também *após a realização*, o que corresponde a reflexão-sobre-a-ação.

Nessa perspectiva, os autores citados defendem que o fazer dos professores depende da forma como o conhecimento é concebido por eles e que a natureza dessas operações, ou seja, os seus modos de fazer, estão relacionados a relações de força desses profissionais, as quais delimitam o que e como pode ser ensinado. Nessa perspectiva, ao longo da história, os professores utilizaram e produziram diferentes saberes e fazeres, que podem estar relacionados a sua formação e/ou às suas experiências profissionais.

De acordo com Tardif e Raymond (2000), o trabalho e a aprendizagem dos saberes⁷ profissionais que atuam no ensino, os saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana escolar se originam da prática e servem para resolver os problemas dos professores e dar sentido ao seu próprio trabalho. Esses autores referem-se, entre outros, ao conhecimento da matéria e ao conhecimento relativo ao planejamento das aulas e a sua organização, assim

⁷ A noção de saber para Tardif e Raymond (2000), tem um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes.

como, “ao conhecimento dos grandes princípios educacionais e do sistema de ensino, tecendo comentários sobre os programas e livros didáticos, seu valor e sua utilidade”. (TARDIF E RAYMOND, 2000, p. 212).

Nesses comentários, afirmam que os saberes dos professores não se limitam aos saberes de conteúdos específicos, mas aos saberes que servem de base para o ensino, que abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões e de problemas relacionados ao seu trabalho, correspondendo muito pouco aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade.

Dessa forma, de acordo com os autores citados, a experiência de trabalho parece ser a fonte do saber ensinar, ou seja, dos saberes profissionais dos professores, constituindo-se em saberes “plurais, compositivos e heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber fazer e do saber ser bastante diversificados” (TARDIF E RAYMOND, 2000, p. 213). Dessa forma, esses autores propõem um modelo tipológico para se identificar e classificar os saberes dos professores, conforme quadro a seguir:

Quadro 1 – Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de interação no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história devida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Pela utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das ferramentas de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: (TARDIF; RAYMOND , 2000, p. 213)

A partir desse quadro, podemos constatar que os diferentes saberes não são todos produzidos diretamente pelo professor e que vários deles são exteriores ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores a sua carreira. Assim, de acordo com os autores, não se pode dizer que todos sejam contemporâneos e igualmente disponíveis na memória do professor e que poderiam ser buscados de acordo com a sua necessidade da ação. Eles (os

saberes) são construídos e inscritos na história de vida do professor em tempos diferentes, ao longo de sua carreira, podendo ocorrer mesmo antes de sua formação. Como por exemplo:

Ao invocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou se lembrará da personalidade marcante de uma professora do quinto ano, de uma injustiça pessoal vivida na pré-escola ou das intermináveis equações impostas pelo professor de química no fim do segundo grau. (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 216).

Assim, a trajetória profissional do professor, o que ele sabe sobre o ensino, sobre o seu papel e sobre como ensinar, provêm, em boa parte, de sua própria história de vida, enquanto aluno, e do que ele desenvolveu durante a carreira, no processo temporal de sua vida profissional, que como tal, faz parte de um processo de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas.

Nesse sentido, Chartier (2007b), realizou uma pesquisa, na qual objetivava a observação dos dispositivos da prática de uma professora de educação infantil e sua capacidade de teorizar reflexivamente sua prática profissional em relação à aprendizagem da escrita. Nesse sentido, constatou que o trabalho pedagógico pode também nutrir-se da troca de “receitas”, que foram validadas pelos colegas com quem podem discutir e que são flexíveis a variações pessoais mais facilmente do que aquelas das publicações didáticas. Essas receitas são naturalmente socializadas nos encontros de professores, quando falam do seu ofício situando sua ação.

Constatou, também, que a professora não teve dificuldades para expor os dispositivos estáveis dos quais ela se valia para iniciar as crianças na escrita, mas percebeu que ela sentia dificuldade de explicitar as referências teóricas relacionadas às origens das atividades vivenciadas. Assim, a autora defende que, nas formações, seja privilegiada a reflexão sobre os saberes da ação, o que poderia contribuir para o domínio explícito do que os professores sabem fazer implicitamente.

Para essa autora, na organização da prática dos professores são privilegiadas informações diretamente utilizáveis, o “como fazer” em vez de o “por que fazer”, os protocolos da ação, antes que as explicações da teoria.

De acordo com Cebe e Goigoux (2006), a atividade de ensino também está relacionada aos instrumentos que se dispõem na prática, aos artefatos utilizados pelos professores (as imagens, as apresentações e as fichas de trabalho ou símbolos que podem ser utilizados com

os alunos) e aos esquemas de utilização associados, resultado de uma construção pessoal ou da apropriação dos esquemas profissionais existentes.

Assim, tomando como foco a escola na qual acontece a nossa pesquisa e, mais especificamente, a sala de aula, buscamos um caminho que não fragmentasse o fenômeno estudado – a prática docente – e que melhor revelasse a natureza do processo pedagógico presente na sala de aula. Nessa perspectiva, analisamos as concepções do docente, (o que ele sabe ou pensa), e a prática docente, (o fazer cotidiano), em suas organizações didáticas e pedagógicas.

Tradicionalmente, as práticas de ensino são organizadas a partir de prescrições sem a participação dos professores, desconsiderando suas experiências, conhecimentos e o contexto escolar. Esse modelo de organização possui uma sistematização em formato de rotinas fixas, com atividades pré-determinadas por um técnico de ensino, alguém que sabe mais que o professor, a partir de métodos de ensino. Atualmente, concebe-se que as rotinas podem possibilitar o desenvolvimento de um trabalho sistemático dos conteúdos e habilidades, devendo ser elaborada pelo professor, o que implica em um trabalho prévio de selecionar atividades adequadas aos conhecimentos que serão ensinados, prevendo a continuidade e a complexidade dos conteúdos, etc.

Nessa visão, para Ferreira e Albuquerque (2012), a escola é constituída de práticas singulares, tendo em vista seus diferentes atores com suas diferentes culturas. Esses atores pensam e agem de modos diferentes no cotidiano da escola, através de uma rede de relações que se define a partir de sua cultura. Assim, de acordo com as autoras citadas, “o processo de construção cultural de cada escola pode ser compreendido pelo papel que ela exerce, pela cultura consolidada, ou pelas relações subjetivas que acontecem no dia -a- dia da escola” (FERREIRA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 14).

Nesse sentido, estudos sobre saberes e formação docente têm tentado interpretar a invenção/reinvenção da prática escolar no processo de reinterpretação e recontextualização do conhecimento escolar pelos professores, concebendo os saberes da prática como resultado de um processo permanente de reflexão na e sobre a ação docente.

Essas reflexões, de acordo com Tardif (2000), têm como pressuposto uma concepção de escola como espaço de produção de saberes na perspectiva de uma racionalidade mais ampla e flexível. Apesar disso, ainda são impostos programas de ensino com prescrições a serem utilizadas pelos professores, forjando hábitos de trabalho e dispositivos didáticos na perspectiva do método.

Pesquisas, no entanto, têm mostrado que os manuais ou livros didáticos não têm sido suficientes para o trabalho efetivo da sala de aula, exigindo do professor a condução e a organização de outras atividades, no sentido de ajudar os alunos em suas aprendizagens. Segundo Frade (2007), o professor, na prática, não desenvolve apenas um método de alfabetização; ele precisa, muitas vezes, tomar decisões relacionadas ao *que* e ao *como fazer*, o que implica decisões relativas a escolha de outros materiais, procedimentos de ensino e formas de avaliar.

Nesse sentido, os professores não podem ser considerados como aqueles que apenas executam ou exercem aquilo que lhes são prescritos, pois o sucesso de seus alunos depende das iniciativas criadas por eles e de suas maneiras de intervir (agir) com os materiais no cotidiano da sala de aula. Nessa perspectiva, faremos algumas considerações sobre fabricações cotidianas.

2.2.1 Contribuições de Michel de Certeau sobre fabricação do cotidiano

Estudos recentes sobre a “fabricação do cotidiano escolar” mostram que nas práticas cotidianas, os professores utilizam-se de formas diferentes de ensino, baseados em sua formação, crenças, ideologias e experiências profissionais, o que nos faz acreditar que não existe um modelo ou um método único, utilizado pelos professores no cotidiano escolar e que na urgência de resolver problemas da sala de aula, eles utilizam estratégias e táticas para resolver as necessidades da prática. De acordo com Certeau (2009), os sujeitos ordinários são sujeitos sociais e, como tal, atuam constantemente em uma relação de poder, exercida e burlada socialmente.

Nessa perspectiva, eles inventam o seu cotidiano, “ênfatizando a cultura comum e cotidiana enquanto apropriação ou (re) apropriação” e, na urgência de resolver problemas da vida prática, se utilizam de táticas e de estratégias, e mesmo que com medidas tomadas para reprimi-lo ou para escondê-lo, se infiltram e ganham terreno, como um verdadeiro trabalho de sucata.

De acordo com Certeau (2009), os locais de trabalho são “lôcus” de difusão de culturais e estas são capazes de camuflar a reprodução econômica sob ficções de surpresas, de verdade ou de comunicação. Assim, as ações realizadas pelos docentes, no cotidiano da escola, fazem parte de seus “bens culturais” e de sua inventividade própria, de sua organização em surdina, como um trabalho de “formigas do consumo”.

Entretanto, de acordo com o autor, é preciso que nos ocupemos não só com produtos culturais oferecidos, mas com operações realizadas pelos usuários, ou seja, as maneiras de marcar socialmente o desvio operado na prática. Para ele, é preciso olhar a “proliferação disseminada” de criações anônimas vivenciadas que não são capitalizadas (sistematizadas), no sentido de perceber os “caminhos sinuosos” em que se percebem as astúcias e táticas das práticas ordinárias, as operações e usos individuais, e as trajetórias variáveis dos praticantes. (CERTEAU, 2009).

De acordo com o autor, nessa relação (dominador e dominado), estão presentes “estratégias” e “táticas”. As estratégias são ações calculadas “das relações de força que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder [...] pode ser isolado. [...] A tática é movimento “dentro do campo de visão do inimigo” [...] e no espaço por ele controlado (CERTEAU, 2009, p. 93-94)”. Nesse sentido não tem lugar senão o outro. São as maneiras de fazer das pessoas que estão relacionadas às possibilidades oferecidas pelas circunstâncias, diferentemente das estratégias que se constituem como formas de dominação e são utilizadas para adaptar os seres humanos aos modelos impostos pela sociedade. Nesse sentido, representam relações de forças capazes de isolar um sujeito de querer e poder.

Assim, as *táticas* e as *estratégias* são os tipos de operações utilizadas, entre outras, sobre as práticas de ensino. As estratégias são o cálculo (ou a manipulação) das relações de força a partir do momento em que um sujeito de querer e poder, elas são capazes de produzir, mapear e impor, enquanto que as táticas, só podem ser utilizadas para manipular e alterar, constituindo-se em uma subversão na maneira de praticar, através de movimentos de micro resistência

Chartier (2000) alerta para os manuais de ensino (instrumentos prescritivos) que são, geralmente, destinados a uma pedagogia coletiva, em que todos devem ler os mesmos textos e fazer os mesmos exercícios, tornando a sala de aula uma experiência compartilhada. Mas, como esses manuais, quase sempre, não são suficientes, exige-se do professor a organização de outras atividades que ajudem os alunos. Nesse sentido, o professor não pode ser considerado como aquele que apenas executa o que os manuais prescrevem, pois o sucesso de seus alunos depende das iniciativas criadas por ele e de sua maneira de intervir (agir) com esses materiais no cotidiano da sala de aula.

De acordo com a autora citada, um método de leitura parte sempre da escolha de instrumentos elaborados para o trabalho que impõem conteúdos, progressão, exercícios e modalidades de avaliação. Esses manuais são normalmente guiados pela combinação de três

fatores: “as pressões da realidade que são exercidas pelos textos oficiais e pelo cotidiano da profissão, a conjuntura e as orientações dos autores que participam do espaço da invenção ou da perpetuação de tradições”. (CHARTIER, 2000, p. 148-149).

No Brasil, a partir da regulamentação do ensino fundamental de 09 anos (Lei 11.274), instituído com o objetivo de subsidiar o trabalho docente no que se refere ao desenvolvimento de habilidades e capacidades iniciais de leitura e escrita, entre outros, as crianças de seis anos passaram a compor o “ciclo da infância” (seis, sete e oito anos), devendo concretizar a alfabetização e participar de atividades de letramento (aprender a ler e produzir textos).

Nesse sentido, o objetivo da alfabetização não pode mais se reduzir a aprendizagem exclusiva do código, privilegiada pelos métodos de ensino, visto que essa aprendizagem não contribui para a valorização do sentido do texto, nem para a autonomia do leitor, visto que o os três primeiros anos do ensino fundamental é considerado como tempo definido para a concretização da alfabetização e prevê a apropriação do sistema da escrita alfabética, mas também o desenvolvimento da leitura com compreensão e produção de textos, considerando seus usos e finalidades específicas. Assim,, nesses três primeiros anos as práticas escolares de alfabetização, deverão ser contempladas atividades específicas de alfabetização e de letramento, diferentemente do que prescrevem os manuais tradicionais de ensino.

Nas práticas cotidianas, os professores se utilizam de formas diferenciadas para ensinar, tendo como base uma diversidade de saberes, crenças, ideologias e experiências profissionais, o que nos faz acreditar que não existe um modelo ou um método único, utilizado pelos professores no cotidiano escolar. Assim, para Certeau (2009, as maneiras de fazer constituem as mil práticas pelas quais os “usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural”. Nesse sentido, eles inventam o seu cotidiano, enfatizando a cultura comum e cotidiana enquanto apropriação (ou reapropriação). Assim, o consumo ou recepção é considerado como “uma maneira de praticar”, em um movimento de resistência em que são mobilizadas táticas, deslocando, muitas vezes, fronteiras de dominação dos poderes.

Em oposição a toda essa discussão e estimulados pelas dificuldades enfrentadas em nosso país, relativas à aprendizagem da leitura e da escrita, iniciamos o novo milênio com discursos sobre a reintrodução dos métodos tradicionais na prática pedagógica da alfabetização, a partir de seu ensino estruturado, através do método fônico. De acordo com os autores de programas de ensino, esse método seria capaz de “alfabetizar com eficácia” as crianças das camadas populares, ou seja, resolver os problemas da alfabetização das crianças

brasileiras. Os responsáveis pelo discurso dos métodos desconsideraram questões educacionais mais abrangentes como as condições materiais de trabalho dos professores e os debates urgentes que precisam ser travados, como a formação do professor alfabetizador, o significado da ampliação do ensino fundamental, o acesso e a qualidade da educação infantil, entre outros.

Nessa visão, os elaboradores do Programa “Alfa e Beto” (Programa vivenciado pelo professor em 2012), apresentaram ao Ministério da Educação - MEC propostas de implantação desse programa para as redes públicas de ensino brasileiras, provocando grande debate no campo acadêmico. Os autores do programa “Alfa e Beto” defendem que o método fônico, utilizado pelo programa, pode contribuir para a compreensão do princípio alfabético, diferentemente do que vem sendo discutido por estudiosos da alfabetização da contemporaneidade. No início da década de 2000, entretanto, esse programa foi implantado em alguns municípios do país, entre eles o município em que o nosso professor pesquisado atuava.

A partir de 2013, no entanto, surge no cenário brasileiro outra perspectiva de alfabetização, em que são retomadas as discussões da atualidade sobre a alfabetização e o letramento, através do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, na perspectiva do alfabetizar letrando, definindo ações de formação e a disponibilização de materiais para alfabetização. A partir desse cenário, em que um mesmo professor convive com diferentes orientações teórico-metodológicas acerca da alfabetização, se insere a nossa pesquisa. Nesse sentido, as pesquisas mais recentes sobre práticas de ensino têm visualizado a fabricação de práticas de leitura e escrita, por professores e alunos, no cotidiano da sala de aula a partir do uso de livros didáticos ou de Projetos de Ensino na perspectiva de uma alfabetização que considere, além da apropriação do sistema de escrita, também atividades de letramento, como podemos observar nas pesquisas a seguir.

2.2.2 Pesquisas sobre fabricação de práticas de alfabetização

A seguir, apresentamos pesquisas realizadas nos dez últimos anos pela Universidade Federal de Pernambuco, relativas às práticas de alfabetização, na perspectiva da fabricação do cotidiano escolar.

A pesquisa realizada por (Moraes, 2004), tinha como objetivo se observar a relação existente entre as práticas de duas professoras alfabetizadoras que participavam do Programa

Alfabetizar com Sucesso, envolvendo professores da rede estadual de Pernambuco. O programa priorizava atividades específicas de alfabetização, mas apontava para atividades de letramento, visto que os professores eram orientados através de uma rotina estruturada diária e semanalmente, com atividades de leitura, produção de textos e análise linguística através de livros de literatura e paradidáticos.

A pesquisadora observou que uma das professoras apresentava, ainda, uma concepção de alfabetização restrita ao método silábico, utilizando os textos apenas para realizar atividades de metalinguagem (reconhecimento e classificação de palavras, sílabas e letras), enquanto a outra professora possuía uma prática bastante sistemática, com atividades permanentes de apropriação do SEA (atividades de identificação, comparação, composição e decomposição, contagem de letras e sílabas e formação de palavras), mas também atividades de leitura e produção de textos coletivamente, em uma rotina na qual a leitura individual também era garantida, através de empréstimos e apresentação da leitura de livros de literatura. A professora, no entanto, não desenvolvia atividades de reflexão fonológica.

A pesquisa realizada por Cabral (2008), teve como objetivo investigar as concepções e práticas de alfabetização de duas professoras do 1º ano do 1º ciclo da rede municipal de Recife e analisar sua apropriação das inovações surgidas no campo da alfabetização, a partir da década de 80. Na pesquisa, ela selecionou duas professoras: uma, que utilizava princípios do método fônico, priorizando um ensino sistemático das correspondências som-grafia, mas desenvolvendo, ainda, práticas de leitura e produção de textos; a outra docente, que também realizava um trabalho envolvendo a leitura de textos, sistematizava o ensino do SEA, levando os alunos a refletir sobre palavras, pensando em seus segmentos orais e sonoros, utilizando como procedimentos metodológicos as observações participantes das aulas ministradas pelas professoras. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, no início e no final do ano, a fim de examinar quais concepções permeavam as práticas docentes e quais atividades elas consideravam essenciais no processo de alfabetização e aplicação de sondagens com os alunos, no início, no meio e no final do ano.

A pesquisadora percebeu que as duas professoras criavam, em sala, suas próprias teorias de alfabetização, entre as quais foram encontradas várias similaridades, como o ensino envolvendo a reflexão sobre a palavra. Contudo, observou-se que cada docente apresentou suas singularidades em relação ao modo como tratavam o processo de alfabetização, não só no que concerne ao ensino do sistema de escrita alfabética, mas também quanto às relações que estabeleciam entre esse ensino e a realização de práticas de leitura e produção de textos.

Constatou-se, também, que as práticas dessas professoras refletiam a necessidade de criação de táticas para alfabetizar e que essas eram construídas de acordo com as experiências vividas por cada docente, no contexto em que sua escola ou sala de aula estavam inseridas. E, ainda, que nem sempre o que aparecia no discurso da professora era colocado em prática na sala de aula, ou seja, suas práticas estavam diretamente relacionadas não só às suas concepções e aos saberes construídos ao longo das suas trajetórias, mas levavam em conta as injunções e restrições da instituição em que atuavam.

Destacamos, também, a pesquisa realizada por Coutinho-Monnier (2009), que teve como objetivo investigar as práticas de professoras que lecionavam na alfabetização e que adotavam manuais didáticos com diferentes perspectivas metodológicas para o ensino da leitura e da escrita e as possíveis relações existentes entre o ensino promovido pelas mestras e o desempenho de seus aprendizes. A sua pesquisa investigou as práticas de professoras brasileiras e francesas, duas professoras do município de Jaboatão dos Guararapes e duas professoras do município de Recife, que trabalhavam com livros do PNL D, duas professoras do município de Teresina (PI), que trabalhavam com os manuais do Programa Alfa e Beto e duas professoras da cidade de Paris (FR), que trabalhavam com materiais que contemplavam tanto a apropriação do SEA quanto o letramento e seus respectivos alunos, buscando analisar como elas construíam e desenvolviam as atividades para ensinar seus alunos a ler e escrever e como os manuais didáticos adotados eram utilizados.

Como procedimentos metodológicos, foi realizada uma média de quinze observações de cada professora, a fim de caracterizar as práticas das alfabetizadoras; foram examinados os manuais didáticos utilizados e realizados diagnósticos com os alunos no tocante ao domínio do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e, por fim, foram realizadas entrevistas com as mestras que explicitaram as opções feitas no momento da organização de suas rotinas de trabalho.

A análise dos livros didáticos apresentou uma grande diferença, na natureza das atividades propostas para o ensino da leitura e da escrita, indo de proposições mecanicistas associativas, com grande ênfase no ensino das correspondências fonográficas e leitura de textos cartilhados até as proposições mais reflexivas, centradas na ideia de que a língua é um sistema e com a presença de textos de circulação social. Em relação às observações da prática, todas as mestras utilizavam o manual em suas práticas e as docentes de Teresina demonstraram centrar suas rotinas exclusivamente no uso dos materiais do programa, enquanto que as outras demonstravam que o material representava um apoio a sua prática.

A pesquisadora concluiu que não existem métodos milagrosos para alfabetizar. O que existem, são metodologias diferenciadas de acordo com os materiais utilizados pelas professoras. Em relação às professoras que utilizavam os livros do PNLD, que priorizavam atividades de apropriação da escrita e também de letramento, as crianças desenvolveram aprendizagem nessas duas dimensões. Em relação às professoras que utilizavam o Alfa e Beto, mesmo desenvolvendo uma prática diferenciada, não utilizaram os materiais de leitura do programa em seus suportes originais, buscando desenvolver um trabalho com base no alfabetizar-letrando.

Na investigação realizada por Moraes, Albuquerque e Ferreira (2008), envolvendo um grupo de nove professoras que lecionavam no 1º ano do 1º ciclo na Rede Municipal de Ensino de Recife, os pesquisadores tiveram como objetivo analisar como as práticas de ensino da leitura e da escrita se concretizavam na etapa de alfabetização inicial, tomando como eixo de investigação a “fabricação” do cotidiano escolar por professoras alfabetizadoras, buscando a dimensão didática das práticas adotadas pelas professoras para alfabetizar seus alunos, os conteúdos e as atividades para ensinar a notação alfabética e as práticas de leitura e produção de textos escritos. Tendo como procedimentos metodológicos a observação participante (10 observações) de junho a dezembro de 2004, a análise dos livros didáticos utilizados pelas docentes para o ensino da leitura e da escrita, os cadernos dos alunos e a entrevista na qual as docentes deveriam explicitar a idade, a formação, o tempo de magistério e turnos de trabalho.

Durante o período das observações, realizamos mensalmente um encontro com as professoras, no qual desenvolvíamos um trabalho com a técnica de grupo focal. A cada encontro, discutíamos temas relativos à alfabetização, tanto do ponto de vista teórico quanto das práticas de ensino das docentes. Nesse trabalho, os pesquisadores observaram que havia diferentes formas de organização do trabalho pedagógico, classificadas como sistemáticas e assistemáticas. Concluíram que, na dinâmica da sala de aula, as professoras recriavam as orientações oficiais e acadêmicas e utilizavam-se de formas diferentes de ensino, mesmo com a mesma classificação, baseadas em sua formação, suas crenças e experiências profissionais, o que nos faz acreditar que não existe um modelo ou um método único de ensino, utilizado pelos professores no cotidiano escolar.

Na pesquisa realizada por Cruz (2008), analisou-se a relação entre a prática de alfabetização e as aprendizagens dos alunos ao longo do 1º ciclo, por meio de um estudo de caso em uma escola da Secretaria de Educação do Recife que se destacou em 2005 na Prova Brasil. A pesquisa foi desenvolvida em turmas do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental e os

procedimentos metodológicos envolveram a realização de observações de aulas, de entrevistas com as docentes e de atividades de avaliação diagnóstica das aprendizagens das crianças. Quanto à análise das práticas, os dados apontaram que as professoras enfatizavam os eixos da leitura, produção textual e apropriação da escrita alfabética e ortográfica, com práticas sistemáticas de alfabetização que geraram apropriação do sistema de escrita alfabética. Quanto aos resultados das aprendizagens, os dados indicaram que os alunos de todas as turmas evoluíram ao longo do ano, tanto no que se refere à escrita de palavras e de textos, como nas atividades de leitura.

Cruz (2012), desenvolveu outro estudo com o objetivo de investigar a fabricação das práticas de alfabetização pelas professoras e a apropriação da escrita e da leitura pelas crianças nos três primeiros anos iniciais de escolas organizadas em séries e ciclos, levando em conta o cotidiano escolar e as orientações da política educacional dos municípios investigados, envolvendo seis professoras e suas crianças de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Recife e da Rede Municipal de Camaragibe. Os procedimentos metodológicos adotados foram a análise documental, entrevista, observações e diagnose dos alunos em três momentos, envolvendo a leitura de palavras, frases e texto e a escrita de palavras e texto.

Os resultados indicaram que a proposta curricular do município de Camaragibe estava organizada em torno dos eixos de forma articulada e que a proposta curricular de Recife não estava organizada de forma clara. Em relação às práticas, a análise indicou que as professoras de ambas as escolas tinham metodologias semelhantes quanto ao ensino da leitura e da escrita, na perspectiva do alfabetizar-letando e que as professoras fabricavam taticamente suas metodologias de ensino, por serem comprometidas com a aprendizagem das crianças. Em relação ao rendimento escolar, os resultados não apontaram uma diferença significativa nos perfis inicial e final entre as turmas do mesmo ano escolar, mas em relação ao 2º ano da escola seriada estavam com o mesmo perfil final das crianças do 3º ano da escola ciclada e seriada. Com isso, a pesquisadora constatou que a retenção do sistema seriado pode prejudicar as crianças em relação ao seu avanço na escolaridade.

Moraes (2012), buscando analisar as práticas de duas professoras (uma com experiência e outra sem experiência com turmas de alfabetização), que atuavam em uma rede de ensino com o programa “Alfa e Beto”. Realizou um recorte de sua pesquisa, ainda em andamento, que teve como procedimentos metodológicos a análise documental, a observação e a entrevista. A pesquisadora verificou que a professora com experiência, utilizava os materiais produzidos pelo programa para alfabetizar suas crianças, mas como ela era uma

professora com mais de 10 anos de experiência, não aceitava o trabalho de consciência fonêmica, declarando que era necessário investir em atividades de apropriação do sistema de escrita, mas, também, em atividades de letramento, simultaneamente. Em seu trabalho, a docente utilizava as atividades do livro “Aprender a Ler”⁸, substituindo os fonemas por letras e realizava atividades de leitura de textos de gêneros diversos, revelando fabricações quanto ao conteúdo do ensino e a forma de ensinar, considerados por ela, como confiáveis ou facilitadores das aprendizagens que os alunos deveriam construir.

O estudo de Silva (2013), também analisou práticas de alfabetizadores que participaram do Programa “Alfa e Beto”, tendo como procedimentos metodológicos a observação participante e a entrevista de dois professores e para a análise dos dados a análise de conteúdo. O pesquisador verificou que algumas professoras não se limitavam a fazer exatamente o que estava prescrito pelo Programa; elas também criavam maneiras de fazer, considerando o que, para elas, era mais importante, a aprendizagem dos alunos. Elas exploravam letras em vez de fonemas e acrescentavam outras atividades e materiais, driblando as prescrições do Programa, ou como diz Certeau (2009), “driblando as estratégias” ou (re) construindo suas práticas no cotidiano da sala de aula, utilizando táticas e imprimindo sua marca, a partir de suas crenças, saberes, valores, etc.

Em recente pesquisa, Gama (2014), tinha como objetivo compreender as relações entre a construção cotidiana das práticas docentes de duas alfabetizadoras da Rede Municipal de Ensino de Camaragibe e os seus processos de formação continuada. A pesquisadora utilizou como procedimentos metodológicos, entrevista e minientrevistas, observações participantes e entrevista de autoconfrontação. Na busca dos seus objetivos, a pesquisadora observou os usos que as professoras faziam dos discursos prescritivos (programa de formação, propostas curriculares, textos oficiais), as ferramentas de trabalho das quais as professoras se serviam ou reproduziam e como são tratados os saberes teóricos de referência presentes nas formações continuadas institucionalizadas.

O estudo possibilitou a percepção de como se dão as construções das práticas docentes pela via da fabricação e ressignificação em que os professores se utilizavam de seus esquemas operatórios, perceptivos, corporais, emocionais ou ainda, relacionais e subjetivos, sedimentados no decorrer de suas vidas. A pesquisadora verificou que a forma como as professoras tomavam suas decisões no cotidiano da sala de aula demonstrava seus estilos, formas particulares de jogar com os gêneros profissionais e percebeu que as professoras

⁸ O livro Aprender a Ler era um material básico para o Programa Alfa e Beto.

utilizavam de formas diferentes suas margens de manobra, em função também de um conjunto de saberes e experiências construídos de forma singular, por cada uma delas.

Nos próximos capítulos, buscaremos explicitar o caminho metodológico da nossa pesquisa e a análise dos programas Alfa e Beto e PNAIC, assim como a construção das práticas do professor relativas ao ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, na busca de possíveis relações existentes entre as fabricações do docente e as prescrições dos programas e o aprendizado dos alunos.

Os saberes implícitos que ele constitui empiricamente em um ambiente são às vezes destinados a serem ineficazes (ele não compreende a que fazem alusão os textos, as quais realidades escolares supõem), às vezes já induzidos a assimilações (ele marca sobre uma realidade escolar passada ou distante os esquemas postos numa experiência escolar próxima, multiplicando os contra-sensos).

CHARTIER (2000)

3 DEFININDO O CAMINHAR DA PESQUISA: O PERCURSO METODOLÓGICO

No presente capítulo, tratamos da abordagem teórico-metodológica que traçamos na construção dos dados empíricos deste trabalho, que se inscrevem nas motivações que deram origem à pesquisa, tendo como opção os estudos de Bardin (1977), Lücke e André (1986), Rockweel (1991), Chartier (2000), Minayo (2002), André (2010), por serem autores que atribuem o teor histórico-dialético norteador da pesquisa, na definição dos sujeitos e dos passos teórico-metodológicos e procedimentos analíticos, detalhando as etapas de realização da investigação.

Este trabalho tem como característica um estudo de caso longitudinal, envolvendo um professor de uma escola de um município de Pernambuco, durante dois anos (2012 e 2013) de trabalho docente, à luz de pressupostos teórico-metodológicos dos programas Alfa e Beto e Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa-PNAIC, respectivamente. Esse estudo permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária, por tratar-se de um estudo que, de acordo com André (2010, p. 41), torna possível.

[...] documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico.

Assim, buscamos revelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia das práticas do professor, descrevendo as ações cotidianas e as representações dos atores envolvidos, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico.

A esse respeito, recorreremos a Rockweel (1991), quando defende a prática docente como um espaço de construção e reconstrução de saberes, visto que na prática docente são encontrados recursos relativos a concepções de tradições docentes, construídas historicamente, materializadas pelos professores no transcurso de suas práticas, articuladas cotidianamente na relação com o grupo.

No âmbito da nossa investigação, objetivamos compreender de que maneira o professor em sua atuação cotidiana, estabelece escolhas didáticas e pedagógicas. Neste sentido, tomamos como referência os estudos de Certeau (2009) e de Chartier (2000), que alude à docência nas perspectivas pedagógica, política e ideológica que permeiam as escolhas

do professor nos seus mecanismos de dominação e de resistência, revelando atitudes de opressão e de contestação, no momento em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade da sala de aula.

3.1 O TERRITÓRIO DA PESQUISA: CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO

O município em que se situa a escola está localizado na região metropolitana do estado de Pernambuco, com uma área de 257,32 km². Sua população estimada pelo IBGE em 2013 é de 675.599 habitantes, o que torna este município a segunda cidade mais populosa do estado de Pernambuco e a 26^a do Brasil. O município representa a segunda renda do estado de Pernambuco, com IDH de 0,777.

Em relação à educação, o município possui uma população escolar de 87.223 alunos matriculados no ensino fundamental, sendo 35.599 na rede municipal, 27.041 na rede estadual e 24.583 na rede privada, e também 23.335 no ensino médio, sendo 19.844 na rede estadual e 3.491 na rede privada. Sua rede escolar é composta de 109 escolas, a maioria delas funcionando em situação bastante precária em relação a instalações, mobiliário e recursos humanos. Em 2008, estavam matriculados 83.420, na faixa etária de 06 a 14 anos na referida Rede Municipal de Ensino, mas 24.042 alunos da mesma faixa encontravam-se fora do atendimento escolar (Fontes: Censo Escolar 2008/ IBGE /DATASUS).

Os dados referentes a matrícula dos anos iniciais (1^o ano e 2^a série), em 2007, era de 13.831 alunos matriculados (Fontes: Censo Escolar 2008). Desses alunos, 20,7% foram reprovados e 8,1% desistiram. Em relação ao ano letivo de 2008, dos 12.149 alunos matriculados (2^a série e 2^o ano), 8,8% foram reprovados e 5,9% desistiram (Censo Escolar 2009). Nessa rede de ensino, no ano de 2009, o IDEB era de 3,1 (nos anos iniciais).

Tabela 1 - Dados da matrícula dos alunos do 1^o e 2^a Ano/Série

Ano	Alunos matriculados %	Alunos reprovados %	Alunos desistentes %
2007	13.831	20,7	8,1
2008	12.149	8,8	5,9

Fonte: Censo Escolar 2009

Diante da situação, a Secretaria de Educação Municipal incorporou programas de ensino e formação continuada, entre eles o Programa Alfa e Beto, no ano de 2009, tendo como finalidade contribuir para a alfabetização no município, a partir da intervenção em toda a rede, especialmente, dos professores e alunos nos três primeiros anos do ensino

fundamental. O programa esteve no município durante quatro anos (2009 a 2012). No primeiro ano (2009), o programa atendeu a 9.975 crianças do 1º ano, 2º ano e 3ª série⁹; no segundo ano (2010), ampliou o atendimento para 15.822 crianças, distribuídas em 597 turmas do 1º ao 3º anos do ensino fundamental (4ª série não fazial^{1º} ao 3º anos); no quarto ano (2012), esse número foi reduzido para 7.000 alunos, apenas do 1º ano, conforme quadro abaixo.

Quadro 02 - Alunos e turmas do Programa Alfa e Beto – 2009 a 2012

Período	Nº de alunos atendidos	Série/Ano
2009	9.975	1º e 2º e 3ª série
2010	15.822	1º ano, 2º ano e 3º ano
2011	16.908	1º ano, 2º ano e 3º ano
2012	7.000	1º ano

Fonte: Secretaria de Educação do município

O Programa Alfa e Beto dispõe de materiais próprios estruturados para o ensino da leitura e da escrita (livros e manual do professor, fichas, cartazes, DVDs, etc.) e concebe a linguagem como um código de transcrição dos segmentos sonoros da fala em segmentos gráficos (as letras) e, nessa visão, adota o método fônico para alfabetizar os alunos, na perspectiva da codificação/decodificação.

No ano de 2013, no entanto, as redes brasileiras de ensino foram convocadas pelo Ministério da Educação-MEC a participarem de um pacto, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC, que apontava para a organização de um processo formativo dos professores alfabetizadores, na perspectiva da prática reflexiva. Portanto, um programa que não dispunha de materiais de ensino estruturados e que concebia a linguagem como um Sistema de Escrita Alfabética, cuja apropriação carecia de um trabalho sistemático de formação de todos os professores alfabetizados do “ciclo infantil”, (três primeiros anos do ensino fundamental), conforme será explicitado no Capítulo 4.

Assim, nossa pesquisa se inscreve com o propósito de compreender a construção das práticas de alfabetização de um professor no contexto dos Programas Alfa e Beto e PNAIC, em suas diferentes orientações pedagógicas, em dois anos consecutivos, e o desenvolvimento das aprendizagens da leitura e da escrita pelos seus alunos.

⁹ A denominação ano e série nos três no primeiro ano de atendimento do Programa Alfa e Beto, deve-se a implantação progressiva do ensino de 9 anos, que exigia a denominação de série para anos de escolaridade. Assim, iniciamos o ensino de 9 anos em 2008 e em 2009 convivemos com os alunos matriculados no **1º ano em 2009**, os alunos que tinham cursado o 1º ano em 2008 e estavam no **2º ano em 2009** e com os alunos (tinham cursado a 1ª série em 2007, 2ª série em 2008) que estavam cursando a **3ª série em 2009**.

Tendo como objetivos específicos a análise das orientações didáticas e pedagógicas dos Programas para o ensino da leitura e da escrita propostas aos professores, nos anos de 2012 e 2013, respectivamente; a identificação e a análise das maneiras como o professor se utiliza dos dispositivos metodológicos e instrumentos disponibilizados pelos programas relativos ao ensino-aprendizagem da leitura e da escrita; a análise da natureza dos saberes subjacentes às escolhas didáticas e pedagógicas do professor no tocante ao ensino da leitura e da escrita em cada ano da vivência dos projetos; análise do desenvolvimento das aprendizagens dos alunos relativos a leitura e a escrita, em cada ano da vivência dos projetos.

Nessa perspectiva, buscamos os procedimentos ordinários da vida profissional do professor, os esquemas, os dispositivos e artefatos utilizados por ele em cada ano de sua prática cotidiana e a repercussão na aprendizagem dos estudantes, relativa à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e do Letramento.

3.1.1A descrição do campo da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola, localizada em um município da região metropolitana de Pernambuco, que possui estrutura de porte médio (atende em média 400 alunos), com cinco salas de aula, duas dirigentes, uma supervisora educacional, uma secretária, quatro agentes administrativos, duas merendeiras e vinte professores, com atendimento em quatro turnos. Estão matriculados nessa escola, alunos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano e alunos da Educação de Jovens e Adultos. A unidade está inserida em programas institucionais, tais como: o Programa de Desenvolvimento Escolar-PDE, desde 2010, e o Programa “Mais Educação” que atende a alunos que possuem déficit de aprendizagem na escola.

Como as demais escolas do município, essa escola representa um espaço de saber privilegiado para toda a comunidade e é composta por uma parcela de pessoas pertencentes à classe trabalhadora, com alunos, em sua maioria, cadastrados no programa Bolsa Família. Apesar do apoio que recebe, ela se constitui em um ambiente precário para o ensino-aprendizagem, com salas pequenas, cadeiras amontoadas, com pequeno pátio no qual funciona a cantina, dois banheiros e um espaço de circulação. Não possui biblioteca e nem espaços de recreação, por isso não possui recreio; as crianças brincam na sala de aula, após o lanche.

Durante os dois anos da pesquisa, ela esteve sob manutenção da Secretaria de Educação quanto à limpeza do telhado, organização das instalações elétricas, limpeza do pátio e construção de duas salas em um pequeno corredor. Essas duas salas estão hoje ocupadas com uma turma de Educação Infantil e uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, egressos de um anexo existente nas proximidades da escola. No último ano, uma das dirigentes entregou o cargo e a coordenadora pedagógica tirou licença para tratamento de saúde, ficando o turno da manhã sem dirigente e sem coordenadora pedagógica.

3.1.2 Perfil do professor

Conforme anunciamos acima, a realização deste trabalho envolve um professor alfabetizador que atuava em uma escola pública de um município de Pernambuco e em Recife, o qual foi escolhido por nós em função de sua participação como docente no município em que o programa Alfa e Beto estava sendo adotado, por possuir boa formação teórica, mesmo sem experiência como professor alfabetizador, residindo nesses aspectos o critério de escolha.

Este professor é licenciado em Pedagogia e possui Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, concluído em 2011. Ele não possuía experiência de ensino em séries iniciais antes de ingressar na rede em questão, em 2011, após concurso público. Ensinava em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, portanto, utilizando os dispositivos e artefatos do programa “Alfa e Beto”, implantado naquele município. Em 2012, ele realizou um novo concurso para a rede de ensino do município de Recife, em que lecionava em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental.

O professor conquistou certo prestígio na comunidade escolar em questão pelo empenho com a aprendizagem dos alunos, uma vez que a maioria dos alunos no ano anterior (2011), saíram alfabetizados no primeiro ano e por ser representante dos professores no Conselho Escolar. Em relação às crianças, o docente demonstrava responsabilidade com a aprendizagem dos alunos, realizando as atividades definidas pelo programa, não admitindo indisciplina e pela preocupação com os alunos que faltavam às aulas com frequência. Nesse sentido, ele possuía boa relação com as mães/pais das crianças, que eram convocados a comparecer à escola, quando as crianças não correspondiam às suas expectativas. O professor também demonstrava prazer com o seu trabalho e com a sua realização social e financeira.

A presença do professor, no magistério primário da escola pesquisada, demonstra que, apesar das discriminações relativas ao seu nível financeiro e social, o professor do sexo masculino pode escolher essa atividade por gosto, ter sucesso e reconhecimento profissional. De acordo com Carvalho (1998), no Brasil, a própria constituição do ensino primário leigo e estatal, nas primeiras décadas do século XX, com a criação de uma rede pública de ensino, esteve sob a responsabilidade da mão de obra feminina.

Hoje, segundo pesquisa realizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, em todo o país, apenas 2,6% dos docentes de 1ª a 4ª séries são homens (CNTE, 1998), enquanto que 83,10% dos professores brasileiros são do sexo feminino, de acordo com estudo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), divulgado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação (Inep/MEC). Esse fato se deve, historicamente, à relação que as mulheres sempre tiveram com atividades das áreas de educação e saúde, desempenhando funções como professoras ou enfermeiras (CARVALHO, 1998).

De acordo com Ramos (2013), a partir do ingresso das mulheres na carreira docente e das transformações experimentadas no mundo social, ainda prevalece no discurso corrente uma concepção sobre a docência muito próxima do pensamento e do discurso das primeiras décadas do século XX, que associa o ensino primário às características consideradas femininas, como o amor às crianças, a abnegação e a delicadeza, constituindo uma mistura do campo profissional ao doméstico.

Para melhor compreender o ingresso desses professores na profissão e as relações estabelecidas nos espaços institucionais, Ramos (2013), buscou um entendimento sobre a trajetória desses homens na educação infantil, destacando as razões motivadoras do ingresso na função e compreender também as relações estabelecidas entre eles e os demais sujeitos no interior das instituições. Ele aponta que uma das principais razões para o professor do sexo masculino ingressar na carreira do magistério público está relacionada, de certa maneira, à segurança e à estabilidade que o emprego público proporciona, mesmo que esses professores se sintam desprestigiados pelos baixos salários da classe, principalmente, daqueles que atuam na educação infantil.

Ele compreende que a entrada dos homens na educação infantil está vinculada à consolidação do próprio campo da educação infantil. Ao se tornar um cargo efetivo na rede pública, a docência de crianças pequenas atraiu o interesse masculino e abriu uma das possibilidades de inserção no mercado de trabalho. Para ele, esse ingresso dos professores

homens é marcado por inúmeros estranhamentos, interdições e desafios. A presença masculina, nesse ambiente predominantemente feminino, é cercada de maior cuidado e expectativa por parte da comunidade e das profissionais.

A pesquisa evidenciou também que os professores do sexo masculino, ao ingressarem na educação infantil, têm sua sexualidade colocada em suspeição, pois por um lado, apresenta-se a dúvida se escolheram uma profissão feminina é porque *não são homens de verdade*. Mostra, também, que a opção pelo magistério pode estar relacionada à situação de desemprego enfrentado por pessoas do sexo masculino. Além disso, afirma que mesmo que os professores neguem qualquer forma de discriminação ou de preconceito por parte das famílias das crianças ou das professoras/direção das instituições em que atuam, sua presença no magistério primário não se configura em uma aceitação incondicional.

Os estudos feitos por Carvalho (1998), sobre as perspectivas de carreira e razões de escolha ocupacional por homens que optam pela carreira do magistério, apontam que, quase sempre, há o desejo por parte desses docentes em deixar a sala de aula para ocuparem cargos administrativos. Esses professores declaram o desejo de assumir cargos administrativos, como coordenação e direção escolar, declarando a provisoriedade da função de professor.

Analisando os depoimentos de professoras e professores que atuam em séries/anos iniciais do Ensino Fundamental, a autora citada acima verificou que eles concordam que a figura masculina está mais associada à autoridade e que o homem professor seria mais disciplinador ou mais adequado para lidar com casos de indisciplina, especialmente de garotos, embora, analisando essas relações na sala de aula, ela concluiu que ambos, o professor e a professora, incorporam de forma integral controle e cuidado em formas de autoridade pedagógica, naturalmente, com as crianças, utilizando-se da afetividade e o vínculo emocional.

3.1.3 Perfil inicial das crianças

Realizamos o levantamento do perfil de cada aluno - idade, escolaridade anterior ao programa e existência de um possível apoio extraescolar. (aulas de reforço), conforme instrumento anexo.

As crianças, alunos do professor, são residentes na comunidade, filhos de pais de classe média baixa e as crianças, em sua maioria, são cuidadas pelos avós ou pelos próprios pais.

O professor, no primeiro ano (2012), iniciou o ano letivo com vinte (20) alunos, sendo que dezenove (19) alunos iniciaram o ano letivo com seis (6) anos de idade e apenas um (1) aluno já havia completado sete (7) anos. Desses vinte (20) alunos, dezenove (19) havia freqüentado a Educação Infantil na própria escola e declararam que moravam com os pais e os irmãos, com os avós ou são cuidados por irmãos mais velhos. Alguns disseram ter a ajuda da mãe para realizar a tarefa de casa. Apenas um aluno recebe ajuda extraclasse; ele participa do Projeto Mais Educação¹⁰, existente na escola, declarando que o pai e a mãe trabalham e ele fica em casa com os irmãos.

Em 2013, o professor iniciou o ano letivo com vinte e dois (22) alunos, vinte e um (21) iniciando o ano letivo com seis (6) anos de idade e um (1) com sete anos. Desses alunos, apenas um foi transferido para outra escola por motivo de mudança de bairro. Todos os alunos fizeram Educação Infantil, e apenas seis (6) crianças foram oriundas de escolinhas particulares; as outras são oriundas da mesma escola ou de outra escola municipal. Todos residem com os pais, ou só com a mãe e/ou os avós. Cinco desses alunos recebiam reforço através do Programa “Mais Educação”, em turno contrário, na escola. Treze desses alunos declararam que recebiam reforço escolar no turno da tarde (professora particular), conforme tabela anexa.

Tabela 2 - Alunos participantes da pesquisa

Período da pesquisa	Alunos	Alunos com Ed. Infantil	Alunos com 6 anos	Alunos com 7 anos	Alunos com reforço
2012	20	19	19	1	1
2013	22	22	21	1	13

Fonte: Daisinalva Amorim de Moraes (2015).

Conforme já foi explicitado nos objetivos deste trabalho, buscamos estabelecer possíveis relações entre as práticas desenvolvidas pelo professor no cotidiano da sala de aula e o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Nesse intento, realizamos nos anos (2012 e 2013), uma sondagem, envolvendo os mesmos instrumentos, com os alunos no início e no final do ano letivo, no qual buscamos verificar o processo de aprendizagem da escrita de palavras e a leitura e escrita de textos.

No pré e pós-teste, aplicamos um instrumento que avaliava a **escrita de palavras**, envolvendo duas palavras monossílabas, duas palavras dissílabas, duas palavras trissílabas e

¹⁰ O Projeto Mais Educação é um projeto do governo federal, destinado a alunos a partir do 2º ano que apresentam defasagem de aprendizagem. Ele oferece aulas de reforço escolar em Língua Portuguesa e Matemática e atividades artísticas e esportivas. Funciona no turno contrário do aluno.

três palavras polissílabas (**pá, sol, janela, fada, livro, peteca, bicicleta, abacaxi, borboleta**), envolvendo diferentes padrões silábicos (CV, CVC, CCV, V).

As crianças realizavam as atividades individualmente, orientadas pela pesquisadora, que, diante de figuras, dizia para escreverem do jeito que sabiam e, após a escrita, solicitava a leitura da palavra.

3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Na metodologia, optamos pela abordagem qualitativa, visto que ela permite que seja feita uma análise mais apurada das ações dos sujeitos, pois é preciso, na pesquisa qualitativa, estar atento a todo e qualquer detalhe que possa nos revelar o fenômeno investigado. Minayo (2008) explicita que a pesquisa qualitativa se preocupa

nas ciências sociais, como o nível de realidade que não pode ser quantitativo. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p. 21).

Nesse trabalho, optamos, inicialmente, pela análise documental através da qual nos detivemos nas concepções e na organização da prática pedagógica da alfabetização (metodologia e materiais de apoio) dos dois programas, o Alfa e Beto e o PNAICN. Pela observação das práticas do professor em cada ano (2012 e 2013), nos concentramos na forma como o professor conduzia a sua aula, os dispositivos metodológicos, os artefatos utilizados, especialmente relacionados às rotinas e às atividades de apropriação do sistema de escrita e nas entrevistas com os professores, realizadas em três momentos, conforme descreveremos a seguir, e minientrevistas durante as observações ou quando sentíamos a necessidade de algum esclarecimento quanto ao fazer do professor. As entrevistas foram semiestruturadas, cujo roteiro poderia ser modificado, dependendo do encaminhamento da fala do professor; e pelo diagnóstico dos alunos, no início e no final de cada ano (2012 e 2013).

Na **primeira entrevista** (2012), nos interessava compreender a sua concepção de alfabetização, a concepção de planejamento e a visão do professor em relação ao programa Alfa e Beto. No início do segundo ano (2013), realizamos a **segunda entrevista** e, neste momento, nos interessava a percepção do professor em relação: a) a concepção de cada programa, o Alfa e Beto e o PNAIC; b) as condições materiais de trabalho oferecidas durante os programas; c) a visão do professor quanto à relação existente entre cada programa e a

aprendizagem dos alunos. No final do ano (2013), final da coleta de dados, realizamos a **terceira entrevista**, cujas categorias tiveram a seguinte configuração: a) a visão do professor quanto ao perfil de saída ou o nível de aprendizagem dos alunos; b) a visão do professor quanto a sua prática nos dois anos dos programas, as atividades de apropriação do SEA, o uso do livro didático, a leitura, a produção textual e o processo de avaliação; c) A visão do professor quanto a organização da sala de aula, a heterogeneidade e a necessidade de atividades diversificadas.

3.2.1 Análise documental

Quanto ao programa Alfa e Beto, analisamos o Manual de Orientação do Programa, visto que esse manual trazia explicitadas as concepções e os materiais do programa (sua utilização na sala de aula, as competências a serem desenvolvidas em cada material e como utilizá-los). Além do Manual de Orientação do Programa, analisamos o livro Aprender a Ler e o Manual de Consciência Fonêmica (manual didático) por serem considerados os materiais básicos do programa. Quanto ao PNAIC, consideramos que o Caderno Introdutório explicitava as concepções gerais e os princípios da formação, além dos instrumentos de apoio à formação. Além do Caderno Introdutório, realizamos leituras de todos os Cadernos de Formação, mas nos detemos em alguns cadernos que respondiam às questões definidas (as concepções do programa e organização da prática pedagógica da alfabetização). Nesse sentido, a opção por analisar os materiais didáticos, seus diferentes modelos teórico-metodológicos – método fônico e metodologia sociointeracionista – deve-se à crença de que as diferentes orientações poderiam ser possíveis influenciadoras do trabalho desenvolvido pelo professor na sala de aula, no tocante à leitura e à escrita. Essa análise será apresentada no Capítulo 4 deste texto.

De acordo com André (2010), os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes (ANDRÉ, 2010, p. 28). Para Bardin (1977), a análise documental é uma operação ou um conjunto de operações que visa representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, e tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação (BARDIN, 1977, p. 45). Nosso propósito é, portanto, obter o máximo de informações que possam contribuir com o nosso objetivo geral.

Na análise dos documentos de apoio teórico-metodológico, analisamos as concepções de alfabetização e de letramento, bem como as orientações pedagógicas que orientam o professor em sua prática.

3.2.2 Observação participante com gravação das aulas

Nesse procedimento, observamos, conforme anunciamos acima, a forma como o professor conduzia a sua prática, a rotina utilizada por ele no dia-a-dia da sala de aula, as atividades de apropriação do Sistema de Escrita, os dispositivos metodológicos e os artefatos utilizados, durante o desenvolvimento da rotina. Assim, observamos as práticas do professor durante dois anos (2012 e 2013). Em sua trajetória nesses dois anos (2012/2013), buscávamos, também, através das diferentes orientações pedagógicas e das fabricações realizadas, enfim, da invenção/reinvenção da sua prática, observar a construção de um professor alfabetizador. Assim, no ano de 2012, foram observadas vinte (20) aulas e no ano de 2013, vinte e cinco (25) aulas, que foram gravadas em áudio e vídeo e, posteriormente, registradas em protocolos de aula. A duração das aulas era de 3 horas e 45 minutos (7h às 10h e 45min), e as observações eram realizadas, quando possível, em dias seguidos (três e cinco dias), visando à continuidade e a retomada das atividades da rotina semanal. Após cada sessão de observação ou conjunto de aulas, de acordo com a necessidade, o professor era convocado a responder questionamentos referentes aos conteúdos e metodologias utilizadas por ele, que mereciam explicitação, tais como: por que você fez essa atividade, qual era a sua intenção? o que o aluno vai aprender com isso?

Como não seguíamos um roteiro de observação, a partir do primeiro ano, definimos as categorias de análise: a *Rotina de Trabalho* e a *Apropriação do Sistema de Escrita Alfabético*. No capítulo 5 e 6, apresentaremos a análise realizada a partir dos protocolos de observação das aulas e entrevistas realizadas com o professor.

Essa análise será apresentada, considerando as categorias acima definidas, na tentativa de analisarmos aproximações e distanciamentos entre as concepções e os materiais didáticos que definem ou apontam (as estratégias), o que o professor faz (as táticas) e o que os alunos aprendem. De acordo com André (2010, p. 28), na observação participante, o pesquisador nunca é neutro, visto que ele influencia e é influenciado pela situação estudada, o que exige distanciamento.

No tratamento dos dados, faremos uso da análise temática de conteúdo, visto que esta análise leva em consideração as significações, a forma e a distribuição dos conteúdos e formas. A análise de conteúdo procura conhecer o que está por trás das palavras, buscando outras realidades através das mensagens, visando o conhecimento de variáveis de diferentes ordens (psicológica, sociológica, histórica, etc.), por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares (BARDIN, 1977. p. 44).

Os dados colhidos nas observações poderão contribuir para responder às seguintes questões: como o professor realiza sua prática a partir de diferentes orientações teóricas e metodológicas? que fabricações ele realiza no cotidiano escolar na perspectiva da alfabetização e do letramento? o que leva os professores a desenvolverem atividades diferentes daquelas prescritas nos manuais didáticos e nos manuais de orientação teórico-metodológicas utilizadas por programas de ensino e por programas de formação continuada ou qual a natureza dos saberes dos professores acionados na dinâmica da sala de aula?

3.2.3 Entrevistas com o docente

Como já apontamos acima, realizamos entrevistas semiestruturadas, no início e no final das observações, e minientrevistas, durante as observações, para verificar as concepções do professor a respeito da organização do seu trabalho, sobre os conteúdos da alfabetização e sobre a sua forma de ensinar. Ao lado das observações, as entrevistas representam um dos instrumentos básicos para a coleta dos dados, pelo seu caráter interativo que proporciona uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde (LÜCKE; ANDRE, 1986).

Nas entrevistas, utilizamos como recurso a gravação apenas em áudio, para evitar que perdêssemos detalhes importantes e para facilitar a interação com o professor. Na análise das entrevistas, utilizamos a análise temática de conteúdo, buscando “a descrição objetiva, sistemática e qualitativa do conteúdo manifesto nos depoimentos dos entrevistados”, inferindo concepções defendidas pelo professor na perspectiva de estabelecer relações entre o discurso e sua prática, em relação ao planejamento, à alfabetização e ao letramento, ao ensino e à aprendizagem.

As entrevistas forneceram, também, dados relativos a formação inicial e continuada e ao tempo de magistério do professor, aos aspectos das práticas que são bem sucedidos e problemáticos, às dificuldades dos alunos na apropriação do sistema de escrita alfabética.

Em relação aos aspectos da prática, além de dados relativos ao seu planejamento (as rotinas e as seleções/adaptações que realizava), o professor respondeu sobre os conteúdos da alfabetização, o livro didático e outros materiais utilizados, a forma de ensinar e avaliar.

De acordo com Lüdke e André (1986), a entrevista semiestruturada se desenrola a partir de um esquema básico, que não deve ser aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as adaptações necessárias. Nesse sentido, utilizamos o esquema apenas como um roteiro que guiou a entrevista. Nesse momento, ficamos a sós com o professor na sala dos professores, após o horário escolar.

Antes de iniciarmos a entrevista, tivemos uma conversa com o professor, explicando brevemente sobre o que seria tratado na entrevista e os objetivos. Assim, com a utilização desses instrumentos de investigação, buscamos levantar dados necessários para averiguarmos as práticas de alfabetização realizadas pelo mesmo.

3.2.4 Diagnóstico dos alunos

Como a nossa investigação envolvia a relação entre a prática do professor e as aprendizagens dos alunos, foram realizados diagnósticos, no início e no final do ano letivo, para verificar o seu processo de aprendizagem. Como a nossa intenção era acompanhar o processo de desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, realizamos no final do ano letivo o mesmo instrumento utilizado no início do ano com palavras (monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas) e com diferentes padrões silábicos, conforme instrumento a seguir.

Os testes foram aplicados individualmente, com os alunos dos dois anos, nos quais as crianças deveriam escrever as palavras correspondentes aos desenhos do jeito que sabiam. Para estabelecer relações entre o ensino e a apropriação da escrita pelos alunos, realizamos análise dos resultados, utilizando como categorias as fases da escrita, referidas por Ferreiro e Teberosky (1989) em suas pesquisas, adotando a categorização elaborada por Cruz (2012) em sua pesquisa, conforme descreveremos a seguir.

Escrita pré-silábica: a criança não percebe relação entre a escrita e a pauta sonora. Esta categoria foi dividida em duas subcategorias: **Pré-silábica inicial – P1** (a criança usava outros símbolos, além das letras, para escrever palavras ou o uso de apenas uma letra para a escrita de palavras) e **Pré-**

silábica letras – P2 (a criança usava algumas letras para escrever as palavras, letras do seu próprio nome ou de outras palavras);

Escrita silábica: a criança percebe a relação entre unidade sonora e gráfica. Esta categoria foi dividida em três subcategorias: **Silábico inicial – S1** (representa a transição da fase pré-silábica para a silábica (a criança, na escrita de algumas palavras, começava a fazer algumas correspondências entre pauta sonora e escrita nas sílabas iniciais e/ou finais de palavras); **Silábico-quantitativo – S2** (a criança escrevia, na maior parte das palavras, uma letra para cada sílaba da palavra sem realizar correspondência sonora nas letras grafadas); **Silábico qualitativo – S3** (a criança registrava uma letra para cada sílaba da palavra, com correspondência sonora com a sílaba correspondente, na maioria das vezes);

Escrita silábico-alfabética – SA (a criança começa a perceber que as sílabas têm mais de uma letra, mas ainda não tem consistência para a marcação de todos os fonemas e muitas vezes não usa os grafemas adequados). **Na escrita alfabética:** a criança compreende que as sílabas são compostas por unidades menores (os fonemas) e, inicia o caminho da descoberta das normas ortográficas. Essa categoria foi dividida em cinco subcategorias: **Alfabético - com pouco domínio das correspondências grafofônicas diretas – A1** (as palavras eram escritas com muitas trocas ou omissão de letras, oscilando na grafia das correspondências regulares diretas como p/b, t/d, f/v); **Alfabético com pouco domínio das regularidades contextuais – A2** (as crianças apresentavam domínio das correspondências grafofônicas diretas, mas não possuem domínio das regularidades contextuais); **Alfabético com razoável domínio das regularidades contextuais – A3** (as escritas das crianças demonstravam razoável domínio das regularidades contextuais).

Figura 1 – Teste 1: Avaliação de escrita de palavras

PROFESSOR(A) _____
 ALUNO (A): _____
 SÉRIE: _____ IDADE: _____ DATA: ____/____/____

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

1) **ESCREVA O NOME DAS FIGURAS**

 _____	 _____	 _____
 _____	 _____	 _____
 _____	 _____	 _____

Fonte: LEITE (2011).

No final do ano letivo, aplicamos também um teste de leitura e produção de textos. A atividade de **leitura de textos** foi realizada individualmente, a partir de um instrumento com dois pequenos textos; cada texto com uma questão de compreensão (informação literal e outra inferencial), tendo como critérios de análise a fluência de leitura e a compreensão literal e inferencial. A fluência de leitura foi analisada a partir da leitura oralizada e individual do aluno e, após a leitura, anotávamos se ele **leu com fluência**, **leu silabando** ou **não leu**. Nas questões de compreensão, as crianças deveriam ler silenciosamente ou de forma oralizada os enunciados das questões, as alternativas colocadas e marcar com X a resposta que considerassem correta.

Figura 2 – Avaliação de avaliação de leitura e compreensão de texto.

PROFESSOR: _____
 ALUNO(A): _____
 SÉRIE _____ IDADE _____ DATA: ____/____/____

TESTE DIAGNÓSTICO

OS MENINOS QUE MORAM NA BEIRA DOS RIOS FAZEM MUITOS BARQUINHOS COM CASCA DE COCO, PEDAÇOS DE BAMBU, ISOPOR E ATÉ DE CHINELO DE BORRACHA PARA BRINCAR.

O QUE OS MENINOS FAZEM?
 A – AVIÕEZINHOS.
 B – TRENZINHOS
 C –CARRINHOS.
 D – BARQUINHOS.

CONHECI UM JUMENTO
 CHAMADO MERLIM
 COMIA POEIRA,
 CUSPIA CAPIM.

Machado, Duda. Histórias com poesia, algunsbichos & Cia. São Paulo: 1997

QUAL ERA O NOME DO JUMENTO?
 A – CAPIM
 B – CUSPIA
 C – MERLIM
 D – POEIRA

Fonte: Daisinalva Amorim de Moraes (2015).

Realizamos, também, uma atividade de **produção de texto**, utilizando como estratégia uma conversa sobre A Festa de Natal. Nessa conversa, discutimos sobre o significado da festa de Natal, o significado da palavra Natal, quem é o aniversariante, como foi a preparação da festa que a sua família havia realizado no ano anterior (as comidas, os enfeites, as músicas, etc.). Após a discussão, perguntei se eles queriam convidar alguém para a festa daquele ano e quem seria o convidado. Nossa intenção era que eles escrevessem uma cartinha ou um bilhete, convidando alguém para sua festa de Natal. As crianças disseram que queriam escrever um bilhete para Papai Noel, convidando-o para sua festa. Uma criança disse que queria escrever para a tia. Entregamos uma folha de papel e eles escreveram uma cartinha para Papai Noel. Como critérios, analisamos a legibilidade da escrita e as características do gênero bilhete.

3.3 ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados, tomamos como referencial a Análise Temática de Conteúdo que, segundo BARDIN (1997), constitui-se em um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens, utilizando diferentes fases da análise de conteúdo, a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A análise documental dos dados foi realizada, considerando os seguintes instrumentos:

a) O Programa de Alfabetização Alfa e Beto e Programa de Formação do PNAIC

Considerando cada uma das etapas da pesquisa, selecionamos os materiais didáticos considerados como básicos para o desenvolvimento do ensino do programa Alfa e Beto (Manual de Orientação do Programa, o livro Aprender a Ler e o Manual de Consciência Fonêmica). Como o PNAIC era um programa de formação, analisamos os materiais de orientação teórico-metodológicas do Programa, o Caderno Introdutório e os Cadernos de Formação.

b) Os protocolos de observação dos anos de 2012 e 2013

Em relação às observações, nos inspiramos nos trabalhos de Moraes, Albuquerque e Ferreira (2008), que categorizaram as práticas de professoras como sistemática, intermediária e assistemática, observando a realização da rotina e os dispositivos utilizados pelas docentes no ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais (atividades de apropriação do sistema de escrita alfabético).

c) O registro das entrevistas e minientrevistas realizadas com o docente durante os dois anos de observações

Em relação à entrevista, utilizamos a análise temática de conteúdo de Bardin (1977), cujo interesse é perceber não só o dito, mas também o oculto no discurso, buscando compreender o que está nas entrelinhas da mensagem. Nesse sentido, as falas também foram categorizadas quanto aos aspectos da organização da prática do professor (a rotina e as atividades de apropriação do sistema de escrita alfabético), buscando compreender a relação entre as concepções e a prática.

d) O diagnóstico dos alunos em cada ano

Quanto à avaliação diagnóstica, no processo de escrita de palavras, analisamos os níveis de escrita de cada aluno (perfil inicial e perfil final) em cada ano, conforme referência citada anteriormente, e o nível da turma de cada ano (2012 e 2013). Na avaliação de leitura de texto, analisamos a fluência de leitura e a compreensão de cada aluno, utilizando a leitura oralizada e a resposta a duas questões (literal e inferencial). Quanto à escrita de texto, foram analisadas a legibilidade da escrita e as características em relação ao gênero bilhete. Por fim, realizamos uma análise comparativa dos dois anos, relacionando a prática realizada a partir das prescrições teórico-metodológicas e a aprendizagem das crianças.

No capítulo seguinte, apresentaremos o resultado da análise documental dos dois programas (o Programa Alfa e Beto e Programa de Formação Continuada do PNAIC), as concepções e práticas do professor e os resultados das aprendizagens dos alunos durante o ano de 2012 e 2013.

4 ANALISANDO OS PROGRAMAS ALFA E BETO E PNAIC: ORIENTAÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

O presente capítulo tem como finalidade apresentar a análise dos Programas Alfa e Beto e Programa de Formação Continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Nesta análise, detivemo-nos nos pressupostos teórico-metodológicos dos programas e na forma como esses pressupostos se materializam. Dessa forma, na nossa análise, realizamos, de acordo com o modelo analítico inspirado nas diferentes fases da análise de conteúdo, sugerido por Bardin (1997), a exploração das orientações/informações e das atividades existentes nos materiais didáticos e o tratamento das informações nessas atividades, utilizando a inferência e a interpretação dos dados. Apresentamos, inicialmente, a análise do programa Alfa e Beto e no segundo momento, o programa de Formação Continuada do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC.

4.1 PROGRAMA ALFA E BETO

Para tratar dos pressupostos teórico-metodológicos que norteiam a proposta de alfabetização do Programa Alfa e Beto, analisamos o Manual de Orientação do Programa, os livros didáticos Aprender a Ler e Manual de Consciência Fonêmica e organizamos uma síntese das concepções de língua, de ensino-aprendizagem, de leitura e escrita, de aluno, de professor e de avaliação, tomando como referência a análise do conteúdo realizada por Silva (2012), em sua Dissertação de Mestrado “O livro didático de alfabetização: o manual do professor e sua relação com o fazer pedagógico referente ao ensino da leitura e escrita”, bem como a materialização das ações de alfabetização (a rotina e os livros Aprender a Ler e o Manual de Consciência Fonêmica).

A pesquisa teve como objetivo geral investigar os manuais do professor presentes em livros didáticos de alfabetização, a partir do manual do professor dos livros didáticos adotados pelas redes de ensino de Camaragibe e Jaboatão dos Guararapes, ambas em Pernambuco, nos anos compreendidos entre 2010 e 2012. Os resultados obtidos revelaram que os manuais do professor apresentavam uma grande diferença nas concepções teórico-metodológicas adotadas. O manual do *L.E.R.*, trazendo proposições mais reflexivas e os manuais do *Aprender a ler*, proposições mecanicistas, associativas, dando ênfase ao ensino das correspondências fonográficas, leituras de textos cartilhados, nas quais o professor é um tarefeiro e o aluno um

sujeito passivo. A seguir, apresentamos os pressupostos teórico- metodológicos que norteiam o programa.

4.1.1 Pressupostos teórico-metodológicos que norteiam a alfabetização

O “Alfa e Beto” é um programa estruturado de alfabetização, não permitindo ao professor a organização de sua rotina de trabalho. Os autores do programa afirmam que o ensino estruturado é o instrumento mais eficaz para promover a aprendizagem dos alunos. Este programa tem como base o método fônico, que consiste em atividades fônicas e atividades metafônicas. De acordo com Capovilla (2005), as atividades fônicas concentram-se na introdução sistemática de competências grafonêmicas para a construção de leitura e escrita e as atividades metafônicas concentram-se em exercícios para o desenvolvimento da consciência fonológica, especialmente no nível fonêmico.

Com base nesse fundamento, o programa organiza o ensino e a aprendizagem da leitura a partir da metalinguagem, da consciência fonológica e da familiaridade com os livros, denominado no manual de orientação como o *aprender a ler*, cujos pré-requisitos são a consciência fonêmica e o princípio alfabético e como requisitos a decodificação e fluência e, posteriormente, o *ler para aprender*, a compreensão no nível *da palavra, da frase* e do *texto*, a ser adquirida ao longo da educação básica.

4.1.1.1 Material estruturado para o ensino da leitura e da escrita

Nesse sentido, o programa oferece materiais estruturados, elaborados a partir de uma análise profunda das características efetivas das condições de trabalho dos professores e das escolas, tais como: material de orientação teórico-metodológica e materiais didáticos (livros Aprender a Ler, livro de Matemática, livro de Ciências, Manual de Consciência Fonêmica, Livro Gigante, Caligrafia e Minilivros e os Manuais de orientação didática e materiais de apoio), produzidos especificamente para o programa, conforme podemos verificar na figura 3, a seguir.

Figura 3 – Materiais do programa Alfa e Beto**Quadro 1 – Materiais do Programa Alfa e Beto de Alfabetização**

Material para o aluno	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a Ler (Livro de alfabetização) • Grafismo e Caligrafia: letras cursivas • Matemática 1º ano • Ciências 1º ano
Material para classe	<ul style="list-style-type: none"> • Minilivros (1 volume c/ 110 títulos para cada 05 alunos) • Bonecos • Cartazes • Cartelas • Saquinho de letras
Material para o professor	<ul style="list-style-type: none"> • Agenda do Professor • Manual de Orientação • Manual do Professor – Aprender a Ler • Manual do Livro de Ciências • Manual de Consciência Fonêmica • ABC do Alfabetizador • Alfabetização de Crianças e Adultos • Aprender e Ensinar
Material para a Escola	<ul style="list-style-type: none"> • Manual da Escola • Testes
Material para a Secretaria de Educação	<ul style="list-style-type: none"> • Manual da Secretaria

Fonte: (OLIVEIRA, 2010a, p. 5)

De acordo com esse quadro, p. 5 do Manual de Orientação, existem materiais destinados aos alunos, à classe, ao professor, à escola e à Secretaria de Educação. Esses materiais são responsáveis pela aprendizagem dos alunos a partir da ação do professor que deve seguir as orientações dos manuais destinados a ele, conforme apresentaremos mais a diante.

4.1.1.2 Concepções do programa

Concordamos com Silva (2012), quando afirma que os Manuais do Programa são limitados em relação à explicitação de algumas concepções (ou não as especifica com clareza) adotadas, mas o seu autor, João Batista e Oliveira, o faz, ao apresentar as demais concepções, os encaminhamentos e as instruções a serem seguidas no Manual de Orientação e nos livros didáticos elaborados pelo programa, em que são prescritos os conteúdos e a forma como devem ser vivenciados na sala de aula.

Apresentaremos as concepções de língua, de ensino–aprendizagem, de professor, de aluno, de leitura, de escrita e de avaliação, por serem definidoras da concepção de alfabetização do Programa.

- **Concepção de língua**

Assim, ao afirmar que, “num programa de alfabetização, a estrutura da língua e o domínio do Código Alfabético devem predominar” (Manual de orientação, 2004, p. 19) e ao indicar que 30% do tempo letivo deve ser ocupado com a decodificação e fluência, o autor desses manuais deixa clara a concepção de língua adotada, a concepção de língua escrita como um código de transcrição da fala (SILVA, 2012).

De acordo com a autora citada, a concepção de língua como código é confirmada quando o autor enfatizar também o termo decodificação para se referir à leitura e codificação à escrita e também ao afirmar que a aprendizagem da língua escrita vai depender exclusivamente dos fonemas “[...] o fato de que as palavras são formadas por fonemas (diferentes sons menores que a sílaba) e que os fonemas são representados por grafemas”, ela será capaz de, através da repetição e memorização [...] dominar a língua escrita (SILVA, 2012, p. 147).

Assim, podemos afirmar que o Programa Alfa e Beto concebe a língua escrita com um código de transcrição de fonemas em grafemas, tendo como resultado a codificação e a decodificação.

- **Concepção de ensino-aprendizagem da língua**

Em relação à concepção de ensino-aprendizagem, segundo a autora, os manuais do Programa afirmam que alfabetizar é ensinar a ler e a escrever e, nesses manuais, saber ler e escrever, é saber ler e escrever palavras, frases e textos simples, na perspectiva da decodificação.

De acordo com um extrato apresentado por Silva (2012), “o ensino da língua deve buscar um equilíbrio entre o ensino da estrutura e o ensino das funções e dos usos sociais da língua”, mas “a estrutura da língua e o domínio do código alfabético devem predominar [...]”. A autora chama a atenção para a forma como os usos sociais da língua são tratados pelos autores no manual, considerando que essa forma de tratamento da dimensão do letramento pode reforçar nos professores a ideia de que essa dimensão pode ser colocada, por eles, em segundo plano, durante o processo de alfabetização (SILVA, 2012).

Em nossa análise, observamos que o manual tenta inserir o letramento em sua proposta de ensino, quando propõe leitura de textos existentes no livro “Aprender a Ler”, mas ao

mesmo tempo, contradiz-se pela qualidade dos textos (reforço dos fonemas estudados) e pela ausência de atividades de uso efetivo da linguagem oral e escrita de diferentes gêneros textuais, mas também ao afirmar que a estrutura da língua e o domínio do código alfabético devem ser ensinados em primeiro lugar, negando os avanços teóricos da atualidade.

Em sua análise, Silva (2012), verificou que o Manual de Orientação disponibiliza as etapas/passos do processo de alfabetização que são cinco, a saber: 1) a descoberta do princípio alfabético; 2) aprendizagem do código alfabético; 3) reconhecimento automático das palavras; 4) fluência na leitura; e 5) aprendizagem do código ortográfico. Além disso, apresenta orientações (extrato do manual de orientação p. 23) com justificativas da eficácia do método fônico, conforme extrato a seguir:

“apresentam os fonemas de maneira explícita e sistemática (cada lição, dia ou atividade introduz um novo fonema e o associa a um grafema)”;
 “utilizam técnicas de síntese fonêmica (B+ ala = bala = u+ ai = uai)”;
 “partem do som para letra, do oral para o escrito”;
 “o aluno conhece a linguagem oral, portanto o primeiro passo consiste em segmentar a palavra em sua menor unidade, o fonema”;
 “utilizam textos adequados para o aluno aprender a decodificar”.

Nessa perspectiva, segundo a autora, o Manual apenas reforça afirmações baseadas na concepção de língua como código, sem apresentar dados científicos para legitimá-las, tais como: adquirir o princípio alfabético, ou seja, “saber que as letras representam os sons da fala” (OLIVEIRA, 2010a, p. 25), dominar o código alfabético, ou seja, “aprender o valor específico das letras, isto é, o que elas representam” (OLIVEIRA, 2010a, p. 26; SILVA, 2012, p. 151).

Em sua análise, a autora citada verificou que o Manual de Orientação do Programa disponibiliza quadros os quais apresentam as habilidades desenvolvidas com a atividade mental do aluno em cada exercício e o que o professor deve fazer, se o aluno não souber responder às questões propostas.

Para exemplificar, apresentamos expressões existentes em um dos quadros do Manual de Orientação, p. 38 e 39, Exercício 1 - identificar o fonema da vez - se o aluno não responder “o professor dá a resposta”, “o aluno repete”, “o professor usa outras palavras [...] para ajudar o aluno” e Exercício 4 – associar fonema-grafema - se o aluno tiver dificuldade “o professor ou o colega diz a palavra”, “repetir a palavra, enfatizando o mmmm”.

Nesse sentido, Silva (2012), identificou a influência da concepção behaviorista nesse trabalho, em sua dinâmica de estímulo-resposta-recompensa. Baseada nessa perspectiva, a

autora observou que, para aprender a escrever, segundo o autor desses manuais, “é preciso desenvolver a coordenação motora e, também, preparar o aluno através de treinos e repetições, uma vez que, nessa concepção, escrever é copiar.

Dessa forma, o ensino da escrita acaba se restringindo aos exercícios de caligrafia, aos ditados, cópias, priorizando-se o desenho correto das letras e a memorização de palavras (SILVA, 2012, p. 153).

A autora citada, conclui que o ensino transmissivo das correspondências fonema-grafema está vinculado à abordagem behaviorista-associacionista, que pressupõe um modelo de professor, aluno, avaliação nessa mesma abordagem.

- **Concepção de professor**

De acordo com Silva (2012, p. 158), em vários momentos, o autor dos manuais do programa sinaliza que os professores devem seguir, à risca, as orientações dos manuais, para que os alunos tenham êxito na aprendizagem e apresenta “*O plano de curso: organização do ano letivo*, indicando as ações que devem ser realizadas ao longo do ano letivo e o tempo para cada uma delas e também um *Plano de aula*, com rotinas organizadas a partir dos blocos de atividades do livro didático, as competências a serem desenvolvidas e os instrumentos utilizados pelo professor para cada lição.

As críticas da autora a essas indicações é que elas podem servir de regras a serem seguidas, o que pode influenciar negativamente em relação à autonomia do professor e impedir a sua criatividade. Além disso, “o fato das indicações serem quase todas para o desenvolvimento do trabalho de forma oral, os alunos quase não são levados a escrever, sobretudo de forma espontânea.”

Assim, segundo a autora, ao usar a expressão “o professor vai realizar todas as atividades previstas no livro Aprender a Ler e as demais atividades que constituem o programa de ensino”, o autor deixa claro que o professor “é aquele que deve realizar tudo o que foi prescrito nos manuais a ele destinados, caso contrário, será culpado pelos eventuais “fracassos” dos seus alunos. Dessa forma, o professor é visto, pelo autor do manual, apenas como um executor, um tarefeiro”. (SILVA, 2012, p. 158).

Tal concepção, de acordo com Silva (2012), é reforçada pelos comandos que indicam o que o professor deve falar e as perguntas que devem ser feitas, encontrados várias vezes nas

lições, tal como o extrato a seguir, o que leva a perceber o professor como aquele que segue rigorosamente as instruções dos manuais, ou seja, o que apenas executa as orientações do programa.

- **Concepção de aluno**

De acordo com a análise de SILVA (2012), ao apresentar a concepção de aluno, o autor do Programa parte do pressuposto de que 85% das crianças brasileiras frequentam a educação infantil e, em função disso, apresenta um perfil de aluno que, ao chegar no 1º ano do ensino fundamental (a quem o material se destina), já teria as habilidades de “familiaridade com materiais e atividades típicas do ambiente escolar (que, segundo o autor, são os livros, os textos, lápis, papel etc.), e que esses alunos só passaram a

frequentar a escola aos sete anos, deixando subentendido que eles não tinham acesso a esse material fora da escola [...] apresenta aos professores quais princípios alfabéticos os alunos que tiveram uma “pré-escola bem sucedida” (OLIVEIRA, 2010a, p. 7) já terão adquirido, ou seja, qual será o “ponto de partida” dos alunos saídos da pré-escola (SILVA, 2012, p. 160).

Segundo Silva (2012), o Manual de Orientação p. 7, apresenta crianças que, ao saírem da pré-escola, já terão adquirido o princípio alfabético, o que significa saber “distinguir letras de outros símbolos ou desenhos”; “identificar as letras pelo seu nome e sua forma”; “que as letras representam os fonemas, isto é, o som das palavras”; “que quando muda uma letra, muda-se o som e o sentido da palavra”.

De acordo com essa análise, percebemos que o perfil do aluno do 1º ano é de um aluno ideal, que frequentou a pré-escola e com isso possui aprendizagens ou pré-requisitos necessários ao ingresso nesse nível de ensino, deixando subentendido, também, que os alunos terão o mesmo ponto de “partida no processo de alfabetização”, o princípio alfabético. De acordo com pesquisas como as de Cruz (2012) e Leite e Morais (2011), isso não acontece.

Esses autores mostraram que os alunos partem de conhecimentos diferentes relativos ao domínio da linguagem e que muitos ainda não se apropriaram do princípio alfabético quando chegam à escola no primeiro ano, ou seja, não sabem, ainda, que as letras representam sons.

Ainda nas palavras do autor do manual, segundo a autora citada, “a criança alfabetizada é aquela que domina o código alfabético: ela sabe transformar uma palavra oral

em palavra escrita e vice-versa.” (OLIVEIRA, 2010a, p. 8) e que, para isso, ela precisa “conhecer as letras, conhecer o valor sonoro das letras (fonemas) e ler e escrever com relativa fluência” (OLIVEIRA, 2010a, p. 8). Dessa forma, serão expectadores no processo de ensino-aprendizagem, no qual receberão o conhecimento pronto para, posteriormente, reproduzi-lo (SILVA, 2012, p. 161).

- **Concepção de leitura e escrita**

De acordo com Silva (2012), a leitura é apresentada no manual como habilidades diferentes: aprender a ler, ler para aprender e compreender. Cada uma dessas habilidades exige diferentes competências¹¹. Para o autor do manual, “pode-se ler sem compreender e compreender sem ler, e no processo de alfabetização se aprende a ler”. De acordo com a autora citada, não se aprende compreensão de leitura na alfabetização e que a escola não é responsável pelo desenvolvimento dessa competência¹². (SILVA, 2012)

De acordo com Chartier (2000, p. 158), durante muito tempo havia um único livro escolar que abrangia todos os saberes que deveriam ser adquiridos pelos aprendizes.

Nesse sentido, se os textos existentes no livro de leitura eram lições e se a palavra “*leitura* designava momentos da classe nos quais todos liam juntos os textos de Ciência, de História, de Geografia ou de Moral, então se constituía *praticamente*, para os mestres e alunos, uma equivalência entre ler e aprender, entre ler e memorizar”.

O Manual de Orientação do Programa, no entanto, ainda concebe a leitura nessa perspectiva e, nesse sentido, disponibiliza aos professores desafios específicos da leitura (quatro desafios), que devem ser superados progressivamente, tais como: “familiaridade com livros e letras (os alunos da classe social mais abastada possuem essa familiaridade e os que não têm deve “fazê-lo” na escola), fluência, vocabulário, compreensão” (SILVA, 2012, p. 163).

Além disso, segundo a autora, os textos de acordo com o “manual do professor” do livro Aprender a Ler, devem ser lidos várias vezes, sendo cada leitura de forma diferente, o que se pode inferir dessas instruções em relação ao ensino da leitura é que os alunos devem decorar os textos.

¹¹ Ver na página 11 do Manual de Orientação.

¹² A confirmação dessa visão do autor pode ser encontrada no Manual de Orientação, página 28, no item Desafios da específicos da leitura - “Uma coisa é aprender a ler”, “Outra coisa é ler”. “Uma terceira coisa é compreender”.

O manual de orientação, p. 61, segundo Silva (2012), informa sobre a didática e quanto às características dos textos usados no Bloco de Atividades “Já sei Ler”. Dessa forma, ela conclui que a leitura, nos manuais, é um ato de decodificar, sem a preocupação com situações reais de leitura e a construção do sentido dos textos.

Nesse sentido, a crítica ao método fônico está relacionada ao desconhecimento do aluno como sujeito do processo de aquisição da leitura e da escrita, visto que as atividades relativas a essas habilidades não são apoiadas em contextos reais, exigindo dos alunos apenas copiar e decorar de forma mecânica.

4.1.2 A materialização das práticas de alfabetização

Analisamos a seguir os elementos estruturadores da prática de alfabetização: a rotina e os materiais didáticos do programa (Manual de Consciência Fonêmica e o Livro Aprender a Ler).

4.1.2.1 A rotina e suas atividades

A organização da prática do Programa Alfa e Beto é definida pelos autores do programa, que além de definir os materiais a serem utilizados na sala de aula, disponibiliza também uma rotina com atividades, utilização do tempo pelos participantes da turma (alunos e professor) na realização das atividades e o desenvolvimento das competências a serem desenvolvidas, conforme quadro 9 do Manual de Orientação, p. 33;

Figura 4 - Blocos de Atividades Alfa e Beto**Quadro 9 – Blocos de Atividade**

Bloco de Atividade	Competências	Instrumentos adicionais
Acolhida	Motivação	
Leitura	Familiaridade com textos Vocabulário Compreensão	Leituras escolhidas pelo Professor Coletânea (opcional)
Brincando com sons e letras	Consciência fonológica Consciência fonêmica Princípio Alfabético Decodificação	Manual de Consciência Fonêmica Bonecos, letras, cartelas, cartazes
Hora de ler/Já sei ler/ Minilivros	Fluência de Leitura	Minilivros
Correto?	Ortografia	Ditados
É assim que se escreve	Sintaxe	
Redação	Produção de textos	
Caligrafia	Caligrafia e fluência de escrita	Livro de caligrafia
Matemática	Matemática	Livro de Matemática
Ciências	Ciências	Livro de Ciências
Dever de Casa		

Fonte: (OLIVEIRA, 2010a p. 33)

Assim, os blocos de atividades do livro “Aprender a Ler”, assim como as atividades referentes aos demais materiais, compõem a rotina do programa a ser vivenciada em datas e dias determinados, conforme quadro 10 do Manual de Orientação IAB, 2010, p. 34 (figura 5).

Figura 5 - Plano de Aula

Quadro 10 – Exemplo de Plano de Aula – Lição 4 do Livro Aprender a Ler

Bloco de Atividades	Dia 1	Dia 2	Dia 3	Dia 4	Dia 5	Dia 6	Dia 7	Dia 8
Acolhida	X	X	X	X	X	X	X	X
Leitura	X	X	X					X
Brincando com Sons e Letras	1-2	3-4	5-6	7-8	9-10	11	Revisão	Revisão
Hora de Ler Minilivros	12	13	14	15	16			Revisão
Correto? Ditado	17	18-19	20-21	22	23	24	Ditado	Revisão
É Assim que se Escreve	25	26	27	28	29	30	31	Revisão
Redação				32	33	34		
Já sei Ler				X	X	X	X	X
Leitura Livre	X	X	X	X	X	X	X	X
Caligrafia	X	X	X	X	X	X	X	X
Dever de Casa	X	X	X	X	X	X	X	X

Fonte: (OLIVEIRA, 2010a, p. 34)

O quadro 10, conforme podemos observar, apresenta uma rotina de oito aulas, correspondente a quarta lição do livro “Aprender a Ler”, com as atividades de acolhimento, inicialmente, atividades de leitura (em quatro dias), atividades do livro Aprender a Ler (blocos: Brincando com sons e letras, Hora de Ler Minilivros, Correto? Ditado, É assim que se Escreve, Redação, Já sei Ler) com a página ou páginas de cada bloco definidas para cada dia. Além das atividades do livro AL, a rotina apresenta atividades de Leitura Livre, Caligrafia e Dever de Casa, a serem realizadas diariamente. Este modelo de rotina caracteriza o modelo estruturado de ensino, não levando em consideração o contexto do ensino, o perfil dos estudantes, nem as suas diferentes necessidades de aprendizagem.

Conforme observamos no quadro 9 (figura 5), para cada atividade existe um material específico. As atividades do bloco “Brincando com sons e letras” correspondem especificamente ao desenvolvimento da consciência fonêmica e, para isso, exige a utilização do “Manual Consciência Fonêmica”, assim como os outros blocos de atividades, que exigem

o apoio dos Minilivros, do livro “Leia Comigo” (livro Gigante) e do livro de Caligrafia. Focaremos a nossa análise no Manual de Consciência Fonêmica e no livro “Aprender a Ler”, por serem livros básicos do programa.

4.1.2.2 Manual de consciência fonêmica

O *Manual de Consciência Fonêmica-MCF*, segundo seus autores, é fundamental para o desenvolvimento da consciência fonêmica e do princípio alfabético. Em sua parte introdutória, o autor apresenta alguns questionamentos e encaminhamentos sobre o trabalho com o fonema (por que o aluno precisa desenvolver consciência fonêmica, fonemas, sons e o sistema de escrita da Língua Portuguesa, como ensinar o “som” das letras?, o que o aluno precisa aprender?, estrutura e sequência do presente manual e como utilizar este manual) e na segunda parte, apresenta uma sequência de vinte capítulos com atividades/brincadeiras que vão dos fonemas mais “simples” aos mais “complexos”, com o objetivo de desenvolver a consciência fonêmica dos alunos, com informações sobre som e fonema, afirmando que o importante dessas atividades é a identificação e discriminação de fonema.

Para facilitar a identificação dos fonemas, o “Manual de Consciência Fonêmica” apresenta um quadro com sons considerados como característicos dos diferentes fonemas, conforme veremos a seguir.

Figura 6 – Sons considerados como característicos dos diferentes fonemas

[b] – bum (bomba)	[p] – pá pá pá (bola batendo na parede ou no chão)
[k] – ca-ca-ca (galinha cacarejando)	[R] – rrooar (urso)
[d] – dom dom (sino tocando)	[r] – trim trim (telefone)
[f] – ffff (encher pneu de bicicleta)	[s] – cobra rastejando
[j] – jjjjj (barquinho passeando na água)	[t] – tá tá tá (martelo batendo prego)
[l] – lalala (cantarolar)	[v] – avião (soprar o avião para ele não cair)
[m] – vaca mugindo	[ch] – chuveiro, chuá (tomando banho)
[n] – nã na ni nã não	[z] – abelha zumbindo, sono chegando

Fonte: (OLIVEIRA, 2010b, p. 8).

São orientações sobre as diferentes realizações fonêmicas, principalmente, das vogais e para o treinamento sonoro relativo às consoantes, o programa disponibiliza vídeos com orientações de como realizar as atividades na sala de aula.

O manual apresenta algumas informações sobre o que o aluno precisa aprender e sobre como ensinar o som das letras, entre outras e também sobre técnicas para ajudar o aluno na análise e síntese de fonemas, que significa decompor e juntar fonemas.

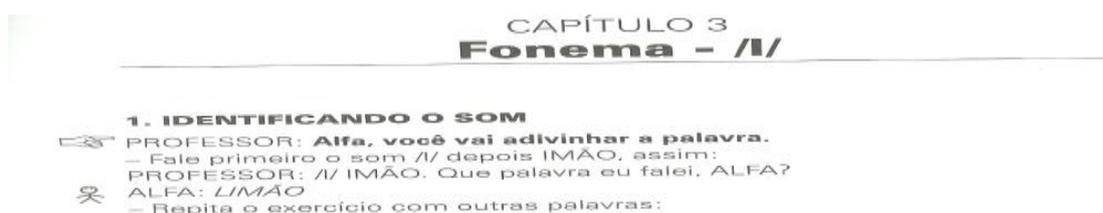
Quanto a “*o que o aluno precisa aprender*”, o autor informa sobre a necessidade de o aluno aprender a identificar fonemas em diferentes posições na palavra e grafemas que representam os fonemas e também a análise e síntese de fonemas em relação a “*como ensinar o som das letras?*”, em que são apresentadas informações cujo objetivo é ajudar o aluno a entender que mudando a letra muda o som. As informações constantes na parte introdutória, orientam o professor no passo a passo das atividades, que deverão ser realizadas juntamente com as atividades do livro Aprender a Ler; cada capítulo corresponde a uma lição do livro didático referente ao fonema.

As atividades estão divididas em vinte capítulos, sendo dois capítulos com atividades preparatórias, tais como: Capítulo 1 - A - consciência fonológica: identificar sons, ritmos, rimas e B - aprendendo a ouvir e obedecer a comandos e C- consciência fonêmica: análise e síntese de sons; Capítulo 2 – fonemas - /a/ /é/, fonemas - /i/ /o/, fonema - /u/);No Capítulo 3, são apresentadas atividades de identificação, associação, discriminação, análise e síntese de sons. Cada fonema possui, em média, dezesseis atividades. Para a realização das atividades, o professor precisa ter em mãos os bonecos, as cartelas, as letras individuais, e os cartões individuais, com duração de 15 a 25 minutos cada sessão e, a cada dia, deve ser realizada uma sessão com a turma, seguida das atividades do livro Aprender a Ler.

As atividades devem ser realizadas coletivamente, com o grupo de alunos. A seguir apresentamos exemplos de atividades relativas ao capítulo 3 (fonema /l/).

- **Identificação de fonemas**

Figura 7 – atividades de identificação de fonemas

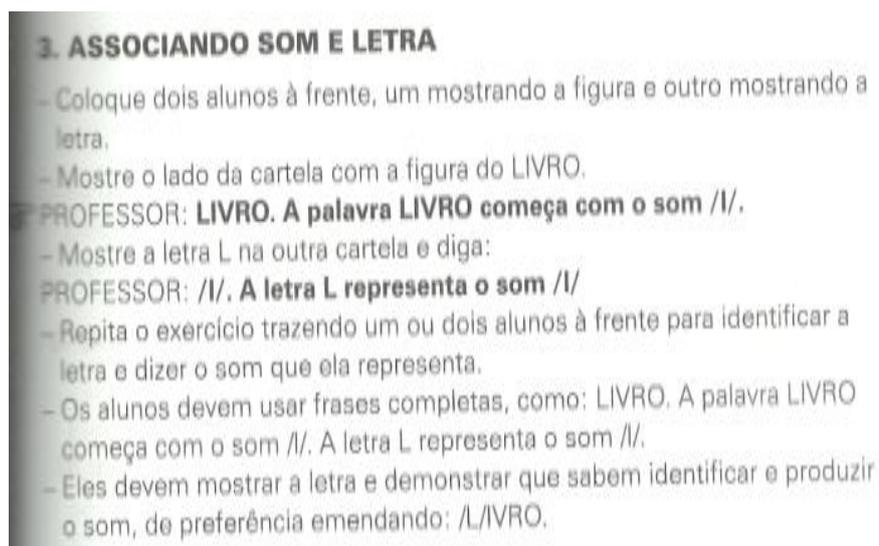


Fonte: (OLIVEIRA, 2010b, p. 48)

Para a identificação de sons, o professor deve utilizar um boneco “Alfa” e vai questionando sobre o som /l/ e depois as letras restantes da palavra (/l/ IMÃO que palavra eu falei Alfa e Alfa tem que dizer LIMÃO).

- *Associação de sons e letras*

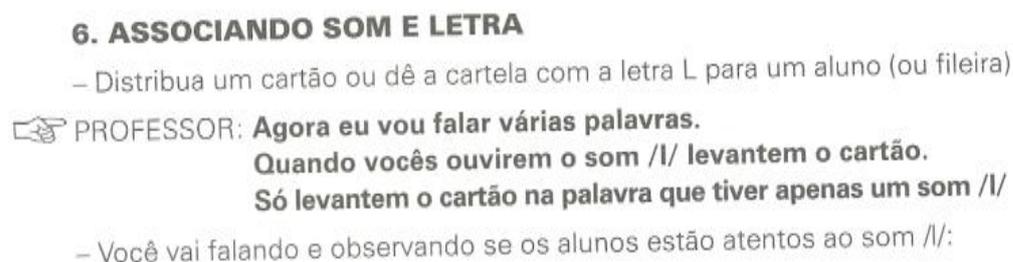
Figura 8 – atividades de associação de sons e letras



Fonte: (OLIVEIRA, 2010b, p. 49).

Essa atividade vai envolver duas cartelas, uma com a figura e a outra com a letra L que corresponde ao som /l/. Duas crianças vão ficar frente a frente para perguntar a outra: a palavra livro começa com o som ... /l/, a letra L corresponde ao som ... /l/.

Figura 9 – Atividades de associação de sons e letras



Fonte: (OLIVEIRA, 2010b, p. 50)

Nessa atividade, o professor vai entregar uma cartela com a letra L (um aluno ou fileira) depois vai dizer palavras, quando eles escutarem o som /l/ levantam o cartão.

- **Discriminação de sons**

Figura 10 – Atividades de discriminação de sons

7. DISCRIMINANDO SONS: PARES DE PALAVRAS

 PROFESSOR: **Agora vamos fazer outra brincadeira para vocês adivinharem qual palavra tem o som /l/.**

- Escreva no quadro duas palavras: LITO e TITO.
- Pergunte aos alunos:

PROFESSOR: **Qual destas duas palavras começa com o som /l/?**

- Faça o mesmo com outras duplas de palavras, tais como:

Fonte: (OLIVEIRA, 2010b, p. 50)

Nessa atividade será escrita duas palavras no quadro, depois o professor vai perguntar qual das duas começa com o som /l/. Ex: LITO e TITO

Figura 11 – Atividades de audição de sons e comando

8. OUVINDO E OBEDECENDO COMANDOS: MACACO FALOU

- Escolha 2 ou 3 comandos, conceitos ou relações importantes (cima, baixo, dentro, fora, antes, depois, etc.)
- Faça pelo menos uma brincadeira em que entrem palavras com o som da sessão no início ou no final
- Por exemplo: Macaco falou para dizer 3 nomes que comecem com o som /l/

Fonte: (OLIVEIRA, 2010b,, p. 51)

Nessa atividade, os alunos deverão obedecer a comandos. O comando é Macaco falou ... os alunos vão elaborar comandos, utilizando palavras com o som/l/. Exemplo: Macaco falou para dizer 3 palavras que comecem/ou terminem com o som /l/.

- **Análise e síntese de sons**

Figura 12 – atividades de análise e síntese de sons

9. SÍNTESE ORAL COM FONEMA INICIAL

– Use diferentes técnicas (você falando, você e o boneco, só os alunos, etc.) para exercitar a síntese de fonemas em palavras que comecem com o som /l/. Por exemplo:

BETO: // ...

Professor: **EÃO. Qual é a palavra?**

BETO: **LEÃO**

– Continue o exercício com outras palavras que comecem com o som /l/.

– Por exemplo:

/l/+erdo	/l/+ento	/l/+imão	/l/+egal	/l/+ouvar
/l/+eal	/l/+utador	/l/+uta	/l/+eilão	/l/+avadeira
/l/+evado	/l/+orota	/l/+eréia	/l/+ixa	/l/+agartixa

Fonte: (OLIVEIRA, 2010b, p. 51)

A atividade envolve um diálogo entre o professor e o boneco, os alunos ou o professor. Um vai dizer o som /l/, o outro vai dizer o resto das letras da palavra e o outro vai dizer qual é a palavra.

Como já anunciamos, os autores do programa defendem a identificação, associação e discriminação dos sons, na perspectiva de possibilitar a aquisição do princípio alfabético. De acordo com as orientações do programa, há uma demanda de habilidades como a segmentação de palavras em seus fonemas, a pronúncia isolada de fonemas iniciais, a adição ou subtração de fonemas de palavras ouvidas e a síntese de fonemas. Assim, o objetivo desse livro, de acordo com seus autores, é promover a alfabetização a partir do método fônico, numa relação fonográfica (cada letra corresponde a um único som e cada som é representado/notado por apenas uma letra), diferentemente da natureza do nosso sistema, a natureza ortográfica.

A seguir, apresentaremos a análise do livro “Aprender a Ler”, um dos principais materiais utilizados na rotina do programa.

4.1.2.3 O Livro “Aprender a Ler”

Este livro é um material básico para o ensino do programa Alfa e Beto. Ele está dividido em quatro unidades, cada unidade com cinco lições e cada lição é composta das sessões. Este livro oferece uma metodologia própria, com enunciados seguidos de ícones, que

deverão ser memorizados, previamente, pelos alunos (bater palmas, escrever, ler, ligar, circular, desenhar, etc.) e funcionam para a realização das atividades pelos alunos.

O livro AL apresenta um trabalho exclusivamente voltado para o fonema (de identificação, associação, discriminação, audição, análise e síntese de fonemas), organizado em sessões: brincando com sons e letras; hora de ler; correto? é assim que se escreve; redação; já sei ler. Conforme vimos acima, dispõe de atividades exclusivamente relativas aos fonemas, mas também apresenta atividades relativas a gramática da língua (dígrafos, acentuação gráfica, formação de gêneros e concordância verbal, pontuação).

Os textos de abertura das lições parecem ter sido selecionados de forma a contemplar o fonema estudado na lição. Se o fonema da lição for /v/, no texto esse fonema vai aparecer com maior frequência. A leitura deve ser realizada exclusivamente pelo professor, a partir de orientações existentes no “Manual do professor do Aprender a Ler”, apresentado na sessão anterior. Após a leitura, são apresentadas atividades totalmente desvinculadas do texto, para o reconhecimento e treinamento do fonema da lição, em detrimento das possibilidades que, algumas vezes, o texto oferece (de semelhança sonora, rimas, aliterações, entre outras), que poderia ser explorado em um trabalho de consciência fonológica.

Assim, o programa prevê, como vimos acima, uma sequência de atividades que são repetidas diariamente, na mesma ordem, utilizando os mesmos recursos, sem considerar os diferentes contextos escolares, os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos e suas necessidades.

Conforme abordado anteriormente, as crianças deverão desenvolver as competências de leitura familiaridade com os textos, vocabulário e compreensão. No quadro da rotina (quadro 10) a primeira leitura refere-se ao texto de abertura da lição, cujo objetivo é a familiaridade com textos impressos e suas características, ampliar o vocabulário e desenvolver a compreensão de texto. De acordo com o autor, essa atividade não é o de ensinar a ler (alfabetizar), mas compreender e gostar de ler.

A segunda atividade de leitura, da rotina, refere-se à sessão “Hora de ler”, que tem como objetivo a decodificação, a identificação automática e a fluência na expressão oral e na leitura de frases.

A atividade “Já sei ler” e os mini livros tem como objetivo desenvolver a fluência de leitura. Essa atividade é avaliada pelo número de erros, rapidez e qualidade ou prosódia. De acordo com o autor do Manual de Orientação, p. 61, o aluno, primeiro decodifica a palavra, depois, com treino e repetição, identifica automaticamente as palavras, e a partir daí, pode ler

palavras no contexto de frases. Para isso, o autor indica o tipo de leitura (pelo professor, em coro, por um aluno e novamente em coro). Existe também a leitura livre que pode ser realizada utilizando o livro Gigante ou ficar a critério do professor.

Em relação à compreensão do texto de abertura, existe um “Manual do professor do livro Aprender a Ler” (um material separado do livro do aluno), que apresenta questionamentos para serem realizados pelo professor antes, durante e depois da leitura. Para ilustrar, apresentaremos as orientações do manual do professor para a leitura “*Batatinha aprende a Latir*”- lição 2, p. 23.

As atividades para antes, durante e depois da leitura são as únicas referências disponibilizadas para a leitura de texto, que supostamente seriam destinadas à compreensão do texto. A primeira atividade do livro “Aprender a Ler” relativa a esse texto, questiona acerca dos ruídos realizados pelos animais, apenas para identificar os fonemas da lição /a/, /e/, /u/.

Figura 13 – Bloco Brincando com sons e Letras

BRINCANDO COM SONS E LETRAS

1  **Que animal faz esse ruído?**
 • O que significa o ícone ?
 • O que é para você fazer?

		
MÉÉÉÉ	AU AU	MIAU MIAU

2  **Que animal faz um ruído que começa com /a/?**

		
---	---	---

3  **Que animal faz um ruído que termina com /e/?**

		
---	---	---

4  **Que animais fazem ruídos que terminam com /u/?**

		
---	---	---

← 18 →

Fonte: (OLIVEIRA, 2010c, p.18).

Para realizar essa atividade, o professor deveria conversar com os alunos sobre os animais e imitar o barulho que eles fazem (a sua linguagem) levando os alunos a identificarem os fonemas da lição.

O Manual do Professor do livro Aprender a Ler também disponibiliza orientações para a compreensão de textos (antes, durante e depois), sugerindo que seja estimulada a curiosidade das crianças com algumas atividades “converse sobre o texto”, “que tipo de barulho os animais fazem”, discuta sobre como os animais aprendem os sons, enfim “criar curiosidade sobre a leitura”, conforme fragmento a seguir.

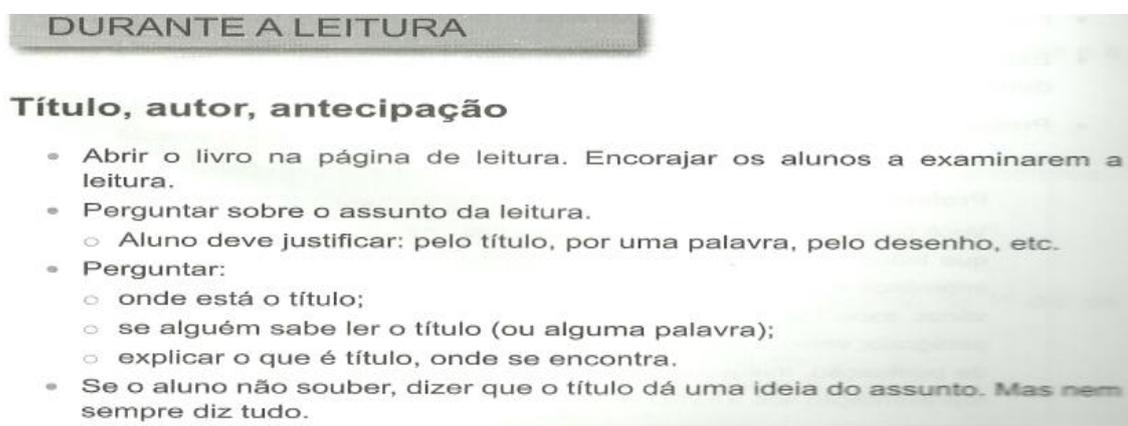
Figura 14 - Atividades de Compreensão de Leitura



Fonte: (OLIVEIRA; CASTRO, 2010b, p. 8)

Durante a leitura, além de localizar o autor e o título, perguntar sobre o assunto, o autor sugere que sejam feitas várias leituras.

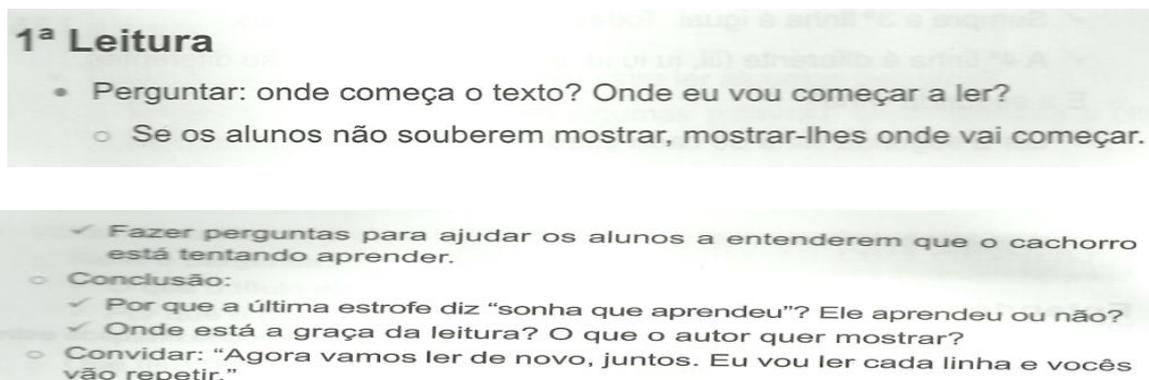
Figura 15 - atividades de compreensão de leitura



Fonte: (OLIVEIRA; CASTRO, 2010b, p. 8)

Na primeira leitura, o professor deve realizar a exploração do livro, título, autor, realizar antecipações e mostrar onde está sendo lido e fazer perguntas para identificar o assunto do texto.

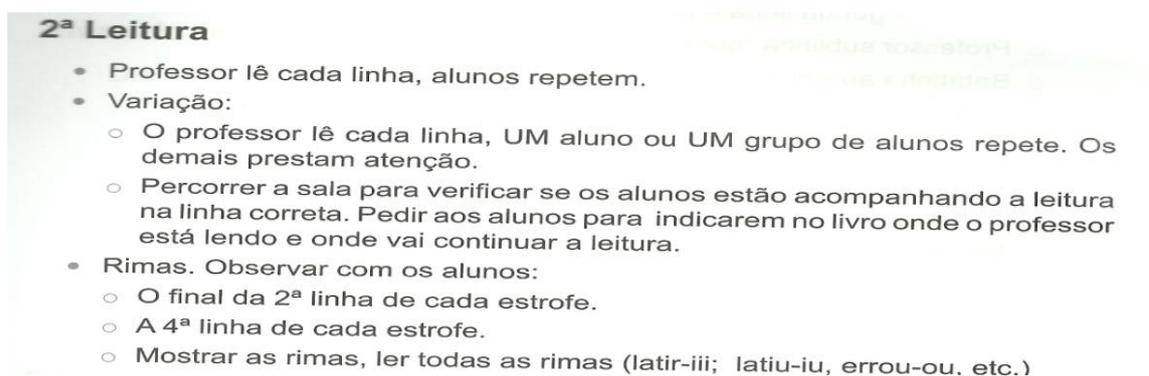
Figura 16- Atividade de leitura



Fonte: (OLIVEIRA; CASTRO, 2010b, p. 9-10)

Na segunda leitura, o professor lê cada linha e os alunos repetem, um aluno ou o grupo de alunos devem percorrer a sala para verificar se os alunos estão acompanhando e depois levar os alunos a identificar ou localizar as rimas do texto; mas não percebemos atividades de reflexão sobre esses e outros segmentos sonoros.

Figura 17 – Atividade de leitura

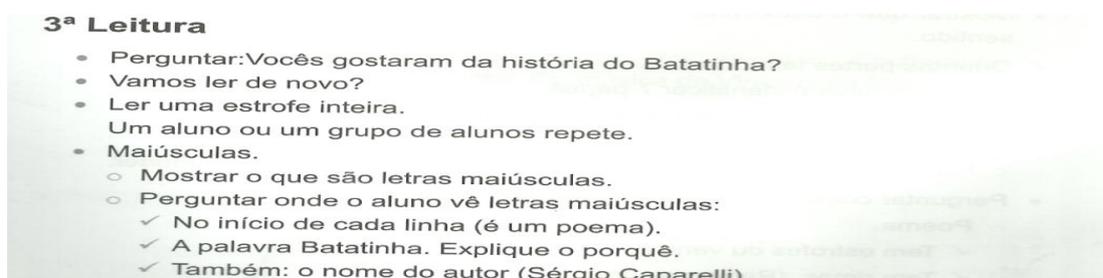


Fonte: (OLIVEIRA; CASTRO, 2010b, p. 11)

Na terceira leitura, o autor propõe novamente a leitura, agora de cada estrofe, e os alunos devem repetir. Depois, o professor deve fazer o levantamento das letras maiúsculas; a

leitura de cada linha ajuda na memorização, não contribuindo para a elaboração de significados acerca do texto.

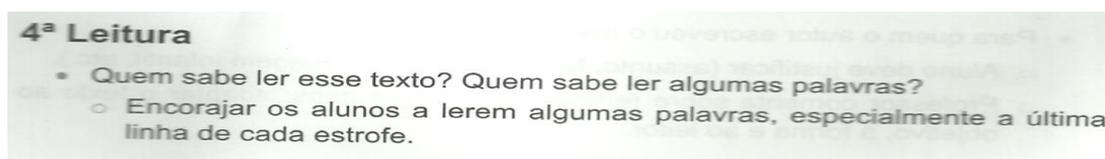
Figura 18 – Atividade de leitura



Fonte: (OLIVEIRA; CASTRO, 2010b, p. 11)

Na quarta leitura, o professor deve encorajar os alunos para lerem algumas palavras ou alguma estrofe, provavelmente, palavras memorizadas.

Figura 19 – Atividade de leitura



Fonte: (OLIVEIRA; CASTRO, 2010b, p. 11)

Depois da 4ª leitura, de acordo com as orientações do manual do professor, o professor deve fazer o levantamento das informações do texto, através de perguntas, por exemplo: “... agora nós vamos ver com mais detalhe o que aconteceu em cada estrofe”. A visão do autor é de que o professor deve seguir o passo a passo, inclusive com as perguntas que estão colocadas no livro para cada texto.

O manual do professor, p. 12, apresenta atividades para serem realizadas depois da leitura. São atividades que exigem das crianças a memória de informações do texto, conforme fragmento a seguir.

Figura 20 – Atividades de compreensão de texto

DEPOIS DA LEITURA

Entendendo o texto

- Diga: Agora nós vamos ver com mais detalhe o que aconteceu em cada estrofe.
 - Professor relê a estrofe. Se for o caso, copia no quadro.
 - Relê a segunda linha e pergunta: o que o Batatinha quer fazer?
 - Professor sublinha “quer aprender”.
 - Batatinha aprendeu? Como sabemos que não aprendeu?
 - ✓ Alunos devem dizer que ele só sabe fazer i, i, i.

Fonte: (OLIVEIRA; CASTRO, 2010b, p. 12)

De acordo com Silva (2012), o autor dos manuais indica que escrever é codificar, ou seja, reproduzir por escrito uma palavra ouvida. Nessa visão, as atividades de escrita de textos do Programa são apresentadas como cópia de frases e de textos, como uma atividade mecânica, em que o máximo que se espera do aluno é o traçado das letras ou das palavras. Essa concepção de escrita está confirmada na sessão “É assim que se escreve” da lição 6 – “Os três ursos” e lição 4 – “Marcelo, marmelo, martelo”, em que os alunos são levados a fazer cópia de frases e textos.

Figura 21 –B loco É assim que se escreve

Fonte: (OLIVEIRA; CASTRO, 2010a, p. 30 e 73)

Em relação às *atividades de apropriação do sistema de escrita alfabética*, conforme discutimos no tópico anterior, essas atividades prescritas em todos os materiais disponibilizados pelo programa estão direcionadas ao desenvolvimento de habilidades

específicas de alfabetização. Como os autores do programa concebem a alfabetização na perspectiva do código e o seu ensino a partir do método fônico, a visão do ensino limita-se à repetição e memorização de fonemas e letras na perspectiva da codificação e decodificação.

Assim, grande parte das atividades, propostas nos materiais de ensino, concentram-se na identificação e discriminação do fonema e o seu grafema correspondente, negando às crianças o contato com atividades que possibilitem a reflexão fonológica e demais propriedades, fundamentais para a apropriação do sistema de escrita alfabética.

Para uma maior compreensão, realizamos análise de todas as atividades do livro Aprender a Ler, das 20 lições e blocos de atividades, encontrando 20 tipos de atividades, conforme tabela a seguir.

Quadro 03 - Atividades específicas de alfabetização do livro Aprender a Ler

Número da atividade	Tipologia das Atividades	Frequência da Atividade
1	Exploração de fonema/grafema (identificação, associação, contagem, discriminação, comparação)	154
2	Escrita de palavras	48
3	Escrita de frases	9
4	Escrita de letras	5
5	Escrita ortográfica	41
6	Leitura de palavras	68
7	Leitura de frases	47
8	Leitura de texto	27
9	Cópia de palavras	2
10	Cópia de letras	3
11	Cópia de frases	12
12	Cópia de texto	3
13	Ordem alfabética	34
14	Letra maiúscula	10
15	Ordenar gravuras	11
16	Pontuação	15
17	Produção de rima	1
18	Ordenar frases	7
19	Morfologia (plural, gênero, derivação, concordância verbal)	15
20	Formação de frases	10

Atividades com maior frequência.

Fonte: Daisinalva Amorim de Moraes (2015).

Nesse quadro, verificamos que algumas tipologias de atividades eram mais frequentes, tais como: a exploração de fonemas/grafemas; a escrita de palavras com o fonema estudado; a leitura de palavras com o fonema estudado, a leitura de frases com o fonema estudado, a escrita de palavras com ortografia correta, que serão apresentadas a seguir.

Atividade 1 - Exploração de fonema/letra (identificação, associação, contagem, discriminação, comparação)

As atividades de exploração de fonemas/grafemas eram frequentes em todo o livro, com 154 atividades. As atividades eram de identificação, associação, contagem, discriminação, comparação de sons, de letras e de palavras com o mesmo som/letra, conforme exemplo a seguir.

Figura 22 - Identificação de fonema e grafema

21  A professora vai falar a palavra completa, ouça e depois complete a letra que falta.

___ MÉLIA	___ A ___ ãE	___ A ___ ãO
___ ãO	___ EIA	___ MA

◀48▶

Fonte: (OLIVEIRA; CASTRO, 2010a, p. 48)

Figura 23 - Comparação de fonemas

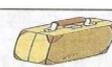
9  Observe e diga o que é igual e o que é diferente em cada coluna:

MEU	BALA
MEIO	CALA
MAIO	FALA
MÃE	GALA
MAIÔ	MALA
MELOU	RALA
MÃO	SALA

Fonte: (OLIVEIRA; CASTRO, 2010a, p. 45)

Figura 24 - Contagem de fonema

8  Conte os sons:

	QUANTOS SONS?	QUANTAS LETRAS?		QUANTOS SONS?	QUANTAS LETRAS?
					
					

Fonte: (OLIVEIRA; CASTRO, 2010a, p. 45)

Assim, as atividades de consciência fonêmica (consciência dos sons e seus correspondentes, as letras) eram colocadas no material didático de forma isolada, a partir de atividades que se repetiam em todas as lições, com um número elevado de atividades. Os autores acreditavam que o treinamento do fonema ajudava a criança a adquirir essa habilidade e, com isso, a alfabetização.

Atividade 2 – Escrita de palavras

Quanto à escrita de palavras com o fonema estudado, segunda atividade mais frequente, com 68 atividades distribuídas em todas as lições, nas quais o aluno é solicitado a escrever palavras com o fonema /m/.

Figura 25 – Baú de palavras

11 Baú de palavras. Escreva:

- 3 palavras que começam com /m/.

Caixas para escrita:

• 3 palavras que têm /m/ no meio da palavra.

Caixas para escrita:

45

Fonte: (OLIVEIRA; CASTRO, 2010a, p. 45)

Figura 26– Bloco Correto?



Fonte: (OLIVEIRA; CASTRO, 2010a, p. 49)

Figura 27 – Bloco É assim que se escreve

É ASSIM QUE SE ESCRIVE

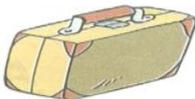
25  O texto da leitura conta que um dia Marcelo cismou com o nome dele. Escreva seu nome e sobrenome no quadro abaixo.

Fonte: (OLIVEIRA; CASTRO, 2010a, p. 49)

Figura 28 – Bloco Correto?

CORRETO?

17  Escreva o que você vê em cada figura:

Fonte: (OLIVEIRA; CASTRO, 2010a, p. 47).

Atividade 6 – Leitura de palavras

A leitura de palavras com o fonema estudado é a terceira atividade mais frequente, com 47 atividades, em que o aluno é orientado a emendar as letras ao fonema, mesmo sem significado, o que é confirmado na atividade “leia palavras inventadas” (atividade 13) em que a criança é solicitada a ler palavras inventadas, sem sentido, como se a leitura se reduzisse apenas à decodificação.

Figura 29 - Leitura de palavras inventadas

22  Leia, compare e explique a diferença entre cada par de palavras:

MAMA	MAMO	MÃO	MÃE	MIAU	MIOU
MAIO	MAIÔ	MIO	MIOU	MELO	MELOU
MAU	MEU	MALA	LAMA	LUMA	MALU

Fonte: (OLIVEIRA; CASTRO, 2010a, p. 46)

Figura 30 – Bloco Hora de Ler

HORA DE LER

12  Leia emendando: **MIA**

MIA	MEU	MAU	MULA	MIOU
MELA	MOLE	MILU	MEIA	MEIO
MÃE	MAMÃO	MAMÃE	MAMOU	MIOLO
AMA	EMA	UMA	AMÉLIA	EMÍLIA

13  Leia as palavras que ainda não foram inventadas:

MÕE	EMI	MIEO	ALIMIA	ALIMO
OMU	MEMIO	LAMI	OMOÉ	MAMU

Fonte: (OLIVEIRA; CASTRO, 2010a, p. 46).

Atividade 7 – Leitura de frases

Em relação à leitura de frases com o fonema estudado, esta atividade perpassa todas as lições, com 47 atividades, em que a criança é solicitada a ligar frases sem sentido a figuras ou em atividade em que as crianças são chamadas a observar a pontuação e, com isso, realizar uma leitura com entonação ou, ainda, no trava-língua em que não existe qualquer comando sobre o que o aluno deve fazer. Essas atividades são apresentadas apenas para treinar o fonema estudado.

Figura 31 – Bloco Hora de Ler

14  Ligue cada frase ao desenho:

Milu é uma mula.
A lama é mole. Ela mela.
Eu leio. Aleluia!
Mimi miou: miau, miau!






Fonte: (OLIVEIRA; CASTRO, 2010a, p. 46)

Figura 32–Bloco Hora de Ler


 Leia com entonação as frases de cada linha. Depois explique a diferença:

O melão mela. E o mamão, mela?

A lama é mole e mela. A lama é mole e mela?

A mamãe mia? A mamãe da Mimi mia. Miau!

A meia da ema. Meia da ema? Ema de meia? Melou? Melou!

Fonte: (OLIVEIRA; CASTRO, 2010a, p. 47).

Atividade 5 – Escrita ortográfica

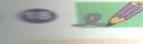
A escrita de palavras com ortografia correta enfatiza a ortografia da palavra, e apresenta 41 atividades, **bloco Correto?**Essa atividade foi encontrada em todas as lições, devendo completar as palavras com letras correspondentes aos fonemas estudados.

Figura 33 - Bloco Correto?

CORRETO?


 Complete a palavra com a letra ou as letras que faltam:

 MA _ _ _ ã	 _ _ _ APO	 _ _ _ INO	 NOZE _ _ _
---	--	---	---


 Complete a palavra com a letra ou letras que faltam, depois leia:

SAL _ _ _ A	MAN _ _ _ O	_ _ _ Ó	_ _ _ AIA	_ _ _ OL
O _ _ _ O	I _ _ _ O	A _ _ _ O	_ _ _ IM	_ _ _ AL

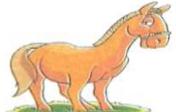
Fonte: (OLIVEIRA; CASTRO, 2010a, p. 83, lição7)

Nessa atividade, as palavras devem ser completadas com **ç, s, ss**. No entanto, essa ortografia não está explicitada na atividade (por que **ç** e não **s** ou **ss**?), como se a nossa escrita fosse de base fonética e não ortográfica ou como se houvesse uma relação perfeita entre o fonema e grafema, independente do seu contexto de uso ou posição na palavra.

Figura 34 - Bloco Correto?

CORRETO?

18  Complete com a letra que falta:

 ca____a	 ____ebra	 Ala____ão	 no____es
--	---	---	---

Fonte: (OLIVEIRA; CASTRO, 2010a, p. 93, lição 8)

No uso do som /z/, o autor apresenta palavras que podem ser notadas com a letra s ou z, mas não apresenta explicações sobre essas diferentes notações e seus contextos de uso (em que contexto uma letra é usada e não a outra?).

Figura 35 – Bloco Correto?

CORRETO?

 Escreva o nome de cada figura:

29  Complete com **C** ou **QU**, depois leia:

____ I	____ O ____ O	____ ARO	A ____ ILO	____ ILO
CA ____ I	MOLE ____ E	____ AIU	____ EIJO	JE ____ A

Fonte: (OLIVEIRA; CASTRO, 2010a, p. 175)

Na atividade “escreva o nome de cada figura”, todas as palavras são escritas com C com som de /K/ (casa, macaco, carro, vaca). No segundo exemplo, a criança deve completar com C ou QU, neste caso, também não encontramos explicações para o uso dessas diferentes notações para o mesmo som /k/.

Figura 36 – Bloco Correto?

CORRETO?

16  Escreva o que você vê em cada figura:

17  Complete com a letra, ou letras que faltam, depois leia:

_____AR_____ANTA	_____OELA	MÁ_____OA
BEN_____ALA	_____ALERA	A_____ULHA
A_____UENTA	Á_____A	_____IA
_____ERRA	Á_____IA	_____ISADO

Fonte: (OLIVEIRA; CASTRO, 2010a, p. 235)

Nas atividades 16 e 17, as crianças são solicitadas a escrever palavras com letras que representam o fonema /G/. Nas duas atividades, no entanto, além da notação G, também aparecem palavras com outras realizações (**TIGRE** e **GARGANTA**), **CCV/CVC**. Como nas atividades anteriores, sentimos falta de explicações acerca dessas diferentes notações, assim como das demais notações relativas a esse fonema /GU/, em que o GU seja dígrafo (guerra) ou GU como ditongo (guaraná).

O autor, portanto, não trata a ortografia em sua complexidade, limitando-se a escrita de palavras como se fossem todas iguais, sem considerar os princípios explicativos que justifiquem sua notação (as regularidades e irregularidades da ortografia da língua), como se a aprendizagem da ortografia ocorresse apenas pela memorização.

4.2 PROGRAMA PNAIC

Realizamos, neste momento, discussões acerca do Programa de Formação Continuada do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, sobre as orientações teórico-metodológicas que permeiam as práticas de alfabetização, na perspectiva da formação dos professores que atuam nos três primeiros anos do ensino fundamental.

Nesse intento, dividimos esta análise em duas partes: na primeira, a análise dos pressupostos teórico-metodológicos que norteiam a proposta de alfabetização, em que analisamos o Programa de Formação Continuada do Pacto e os materiais que materializam as

ações de formação continuada dos professores e as concepções do programa e, na segunda parte, a materialização das ações de alfabetização (a rotina e as atividades de leitura e escrita de texto, oralidade e as atividades de apropriação do sistema de escrita).

Como na análise do programa anterior, guiamo-nos nas diferentes fases da análise de conteúdo, sugeridas por Bardin (1997), na pré-análise dos Cadernos de Formação Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na exploração dos referenciais teóricos e metodológicos, através de informações existentes nos Cadernos de Apresentação e nos Cadernos de Formação dos Professores e no tratamento das informações, utilizando a inferência e a interpretação dos dados, conforme apresentamos a seguir.

4.2.1 Pressupostos teórico-metodológicos que norteiam a alfabetização

Este programa é parte de um acordo formal assumido pelo Governo Federal, estados, municípios e entidades de ensino superior para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, oito anos de idade, ao final do “ciclo infantil”. Essa iniciativa está relacionada às dificuldades enfrentadas pelas escolas brasileiras em alfabetizar seus alunos na idade esperada (entre 6 e 8 anos). Essas crianças, na maioria das vezes, têm concluído sua escolarização sem estarem plenamente alfabetizadas.

4.2.1.1 Material não estruturado para o ensino da leitura e da escrita

O Programa de Formação Continuada do PNAIC está estruturado em fundamentos teóricos e práticos, na perspectiva da ação – reflexão – ação, ou seja, como o programa não é um programa de ensino, mas de formação continuada, os pressupostos teóricos articulam-se entre a formação dos professores e a sua prática de sala de aula, materializando-se através de materiais didáticos diversos, não estruturados e de uma rotina que permitem ao professor a organização do seu ambiente alfabetizador,¹³ possibilitando ao estudante circular com os usos e funções sociais da escrita no contexto escolar.

Para a análise dos materiais que apóiam a prática dos professores, adotamos como referência o Caderno de Apresentação e os Cadernos de Formação do Programa. De acordo com o Caderno de Apresentação, a formação continuada dos professores, seus pressupostos

¹³ Ambiente alfabetizador é um contexto de cultura escrita propiciado pela organização da sala de aula e da escola, que oferece oportunidades de interação dos alunos com diferentes tipos e usos de textos com práticas sociais ou de letramento. (CEALE, 2004).

teóricos e práticos definem a organização dos espaços escolares, os materiais e os tempos na escola, para que a criança possa produzir e ler textos com autonomia até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental.

Compreende-se que a formação continuada do professor alfabetizador é responsabilidade social, tendo em vista as mudanças que ocorrem na sociedade, o que vai definir um perfil de pessoa alfabetizada que possa inserir-se e participar ativamente do mundo letrado, frente às demandas sociais e avanços tecnológicos da atualidade. Assim, o PNAIC surge como uma luta para garantir o direito a alfabetização plena às crianças até o 3º ano do ensino fundamental, cujos princípios centrais devem ser considerados ao longo do desenvolvimento do trabalho pedagógico, conforme fragmento a seguir.

1. o Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
2. o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;
3. conhecimentos oriundos das diferentes áreas de conhecimento podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;
4. a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem.

Fonte: MEC- SEB, 2012 (Caderno de Apresentação, p. 27)

Esses princípios são definidores da natureza das ações vivenciadas pelos professores e alunos no âmbito da escola. Assim, na busca da qualificação profissional dos profissionais que atuam na alfabetização, o PNAIC buscou referenciais curriculares e pedagógicos que possibilitassem a formação continuada dos professores alfabetizadores, apoiando-se em quatro eixos de atuação:

Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
Avaliações sistemáticas e
Gestão, controle social e mobilização.

Nessa visão, o Ministério da Educação-MEC buscou parcerias com as Universidades Públicas Brasileiras e Secretarias de Educação no sentido de garantir a efetividade da formação dos formadores (Orientadores de Estudo) que, em seus municípios, responsabilizariam-se pela formação dos professores alfabetizadores, a partir de um curso com carga horária de 200 horas (inicial de 40 horas + 4 encontros de 24 horas + seminário final no município de 8 horas + seminário final do estudo de 16 horas + 40 horas de estudo, planejamento, realização das atividades propostas).

Com base nos mesmos princípios formativos (a prática reflexiva, a mobilização dos saberes docentes, a construção da identidade profissional, a socialização, o engajamento e a colaboração), o *Orientador de Estudo* organiza a formação dos professores alfabetizadores que atuam nos três primeiros anos do ciclo de alfabetização e nas classes multisseriadas, em diversas regiões do país, mobilizando diferentes saberes, os quais, de alguma forma, se materializariam nas práticas escolares desses professores.

De acordo com o Caderno de Apresentação do Pacto, os objetivos do curso são formar professores, contribuindo para que possam:

1. Entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, com aprofundamento de estudos utilizando, sobretudo, as obras pedagógicas do PNBE do Professor e outros textos publicados pelo MEC;
2. Aprofundar a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas diferentes áreas de conhecimento;
3. Compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem;
4. Compreender e desenvolver estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem no cotidiano da sala de aula;
5. Conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação (livros didáticos e obras complementares aprovados no PNLD; livros do PNBE e PNBE Especial; jogos didáticos distribuídos pelo MEC) e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados;

Fonte: MEC- SEB, 2012, (Caderno de Apresentação, p. 31)

Como a prática dos professores está atrelada a sua formação, as universidades se responsabilizariam pela formação dos Orientadores de Estudo e esses, conforme anunciado acima, coordenariam a formação dos professores nos municípios, tendo como referências para a discussão os cadernos de formação. As unidades do curso para os professores e orientadores de estudo são organizadas em oito unidades, com temáticas relativas à

alfabetização, com focos de aprofundamento para cada ano, conforme podemos observar no quadro a seguir.

Unidade	Ano / Classe	Título Caderno
01 (12 horas)	1	Currículo na alfabetização: concepções e princípios
	2	Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem
	3	Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado
	Multisseriada	Currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma educação do campo
02 (08 horas)	1	Planejamento escolar: alfabetização e ensino da Língua Portuguesa
	2	A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento
	3	Planejamento e organização da rotina na alfabetização
	Multisseriada	Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade
03 (08 horas)	1	A aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética
	2	A apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação do processo de alfabetização
	3	O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos
	Multisseriada	Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo
04 (12 horas)	1	Ludicidade na sala de aula
	2	Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias
	3	Vamos brincar de reinventar histórias
	Multisseriada	Brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo
05 (12 horas)	1	Os diferentes textos em salas de alfabetização
	2	O trabalho com gêneros textuais na sala de aula
	3	O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas
	Multisseriada	O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas
06 (12 horas)	1	Planejando a alfabetização: integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas
	2	Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento
	3	Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares
	Multisseriada	Projetos didáticos e sequências didáticas na Educação do Campo: a alfabetização e as diferentes áreas de conhecimento
07 (08 horas)	1	Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais
	2	A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização
	3	A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades
	Multisseriada	Alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida
08 (08 horas)	1	Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem
	2	Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimentos por todas as crianças
	3	Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização
	Multisseriada	Organizando a ação didática em escolas do campo

Fonte: MEC-SEB, 2012 (Caderno de Apresentação p. 29/30.)

Conforme observamos na figura acima, o curso é composto de oito unidades com temas relacionados à alfabetização, tais como: currículo, planejamento, o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética, a sala de aula como ambiente alfabetizador, os diferentes textos na sala de aula, os projetos e sequências didáticas, avaliação da aprendizagem e a avaliação final.

Além desses 32 cadernos, foram elaborados o Caderno Introdutório, o Caderno Formação de Professores no PACTO Nacional de Alfabetização na Idade Certa e o Caderno de Avaliação no Ciclo de Alfabetização: Reflexões e Sugestões, pela Universidade Federal de Pernambuco – Centro de Estudos em Educação e Linguagem - CEEL, com vistas à realização do processo formativo dos profissionais atuantes nas escolas, orientadores de estudo e professores quanto à organização do trabalho pedagógico destinados as crianças de 6 a 8 anos, inseridas no processo de alfabetização.

Cada caderno está organizado em quatro sessões: Iniciando a conversa, em que são apresentados os objetivos da unidade; Aprofundando o tema, com dois ou três textos sobre o tema; Compartilhando, em que são apresentados os direitos de aprendizagem, instrumentos e materiais didáticos e relatos da prática; Aprendendo mais, com sugestões de leitura e sugestões de atividades.

De acordo com o Caderno de Apresentação, a formação dos professores deve utilizar como estratégias formativas, a leitura deleite, tarefas de casa e escola, retomada do encontro anterior, estudo dirigido de textos, planejamento de atividades, socialização de memórias, vídeo em debate, análise de situações de sala de aula, análise de atividades dos alunos, análise de relatos de rotinas, sequências didáticas, projetos didáticos e de planejamentos de aulas, análise de recursos didáticos, exposição dialogada, elaboração de instrumentos de avaliação e discussão de seus resultados, avaliação da formação, com algumas atividades permanentes, conforme fragmento a seguir:

Em cada unidade, algumas atividades são permanentes:

1. leitura para deleite: leitura de textos literários, com conversa sobre os textos lidos, incluindo algumas obras de literatura infantil, com o intuito de evidenciar a importância desse tipo de atividade;
2. tarefas de casa e escola e retomada, em cada encontro, do que foi proposto no encontro anterior, com socialização das atividades realizadas;
3. planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes ao encontro;
4. estudo dirigido de textos, para aprofundamento de saberes sobre os conteúdos e estratégias didáticas.

Fonte: MEC-SEB, 2012, (Caderno de Apresentação, p. 32)

Assim, de acordo com um calendário de formação definido pelo PNAIC, os orientadores de estudo participaram dos estudos, tendo como apoio os Cadernos de Formação e, após esse estudo, realizariam a formação dos professores de sala de aula, a partir das temáticas e estratégias vivenciadas na sua formação, através de diferentes estratégias formativas, como podemos verificar a seguir:

Além das atividades permanentes, em cada unidade haverá temas/questões a serem aprofundados, por meio de diferentes estratégias formativas, tais como:

- socialização de memórias;
- vídeo em debate;
- análise de situações de sala de aula filmadas ou registradas;
- análise de atividades de alunos;
- análise de relatos de rotinas, sequências didáticas, projetos didáticos e de planejamentos de aula;
- análise de recursos didáticos;
- exposição dialogada;
- elaboração de instrumentos de avaliação e discussão de seus resultados;
- avaliação da formação.

Fonte: MEC- SEB, 2012 (Caderno de Apresentação, p. 32)

Para a realização do trabalho de sala de aula, os professores alfabetizadores, além das sugestões existentes nos cadernos de formação, relativas ao ano que lecionam, também recebem materiais didáticos diversos, livros didáticos produzidos pelo MEC/FNDE, e distribuídos através do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, acervos de literatura disponibilizados pelo MEC (acervos de literatura do PNBE e do Programa Obras Complementares), suportes textuais que circulam socialmente (obras literárias, gibis, jornais, revistas) e uma diversidade de materiais (jogos de alfabetização, computadores, livros de outras disciplinas, cartazes), entre outros, com base nas concepções defendidas pelo PNAIC.

4.2.2 Concepções do programa

Apresentaremos as concepções de língua, de ensino-aprendizagem, de professor, de aluno, de leitura e de escrita e de avaliação, por serem definidoras da concepção de alfabetização do Programa.

- **Concepção de Língua**

Percebemos que o PNAIC (Caderno de Formação, Unidade 3, Ano 2), apresenta uma concepção *língua escrita* não como um código que substitui as unidades sonoras em unidades

gráficas, mas como um sistema de notação escrita dos segmentos sonoros da fala, que exige do aprendiz o conhecimento tanto dessa compreensão da natureza dessa notação ou representação. Nesse sentido, o aluno precisa compreender o que a escrita representa e como ela faz essa representação, visto que não se aprende a ler e escrever pela memorização de grafemas e fonemas da língua.

Assim, a *Concepção de Língua* defendida pelo PNAIC fundamenta-se na perspectiva sociointeracionista da língua, que se realiza na compreensão e produção de textos, como produto indissociável de fatores linguísticos sociais e culturais, conforme fragmento a seguir:

Em uma perspectiva sociointeracionista, os eixos centrais do ensino da língua materna são a compreensão e a produção de textos. Nessas atividades, convergem de forma indissociável fatores linguísticos, sociais e culturais. Nelas, os interlocutores são participantes de um processo de interação, e, para isso, precisam ter domínio da mesma língua e compartilhar as situações e as formas como os discursos se organizam, considerando seus propósitos de usos e os diversos contextos sociais e culturais em que estão inseridos. (SANTOS, MENDONÇA E CAVALCANTE, 2006).

Fonte: (DUBEUX; SILVA, 2012, p. 6, unidade 5, ano 2)

Nesse sentido, o PNAIC concebe a língua como uma construção social, situada num contexto histórico, representando algo do mundo real, conforme podemos perceber no fragmento a seguir.

Nesse sentido, a língua se configura como uma forma de ação social, situada num contexto histórico, representando algo do mundo real. O texto, portanto, não é uma construção fixa e abstrata, mas, sim, palco de negociações e produções de múltiplos sentidos. Os textos são produzidos em si-

Fonte: (DUBEUX; SILVA, 2012, p. 6, Unidade 5, Ano 2)

Com isso, a escola não deveria se utilizar de textos apenas com a finalidade de reconhecimento de fonemas, letras, palavras trabalhadas, mas propor atividades que envolvam textos existentes na sociedade, visto que no fragmento do caderno citado, a língua se configura como uma forma de ação social, produzida em situações marcadas pela cultura e assumem formas e estilos próprios, também historicamente marcados. Nessa visão, para se formar leitores e escritores de textos é necessário que a escola envolva os alunos em situações reais de leitura e escrita de textos, tanto orais como escritos, isto é, em práticas de letramento.

- **Concepção de ensino-aprendizagem**

De acordo com o Caderno do PNAIC, *o ensino-aprendizagem* é baseado em uma abordagem sociointeracionista que concebe o aluno como um ser que pensa e constrói conhecimento na interação com os outros. O fragmento a seguir, nos remete a essa concepção:

“Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso, há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu” (págs. 40-41).

Fonte: SILVA; SEAL, 2012, p. 6, Unidade 3, Ano 2)

- **Concepção de leitura e escrita**

De acordo com o PNAIC, a alfabetização é concebida como o processo de apropriação da escrita alfabética e o uso da escrita em atividades diversas de leitura e produção de textos. Há uma discussão entre estar alfabético e estar alfabetizado, como pode ser visto no fragmento a seguir:

As crianças alfabéticas são as que conseguem compreender o sistema notacional e que, por isso, são capazes de ler e escrever palavras (ainda que apresentem dificuldades) e, às vezes, frases e pequenos textos. As crianças alfabetizadas, além de serem alfabéticas, são capazes de ler e produzir textos de diferentes gêneros.

Fonte: CRUZ; ALBUQUERQUE, 2012, p. 14, Ano 2, Unidade 1

Nesse sentido, O PNAIC apresenta como alfabetizado o indivíduo que não se restringe apenas ao domínio dos rudimentos da leitura/escrita, que apenas lê e escreve palavras, mas aquele indivíduo capaz de ler e escrever em diferentes situações concretas, frente às demandas

sociais e aos avanços da tecnologia, que exigem sujeitos cada vez mais proficientes nas práticas de linguagens diversas.

De acordo com Caderno do Pacto (Unidade 1, Ano 2), para que as crianças estejam alfabetizadas é necessário que elas se apropriem do sistema de escrita desde o 1º ano, garantindo que nos dois outros anos as correspondências grafofônicas sejam consolidadas, além de desenvolver as habilidades de uso desse sistema em situações comunicativas, fragmento :

No entanto, como já foi dito, atingir a hipótese alfabética de escrita não significa estar alfabetizado, uma vez que, além de compreender o funcionamento do nosso sistema de escrita, é preciso que as crianças leiam e produzam textos com autonomia. Para isso, é necessário que as

Fonte: CRUZ;ALBUQUERQUE, 2012, p. 15, Ano 2, Unidade 1

A alfabetização, nessa perspectiva, é concebida como um processo complexo de apropriar-se do SEA (estar alfabético), ler palavras, mas também do letramento (ler e produzir textos de diferentes gêneros), em que as crianças precisam elaborar respostas sobre o SEA e suas características e o letramento com a inserção dos alunos, desde os anos iniciais, em práticas reais de leitura, escrita e uso da oralidade, existentes nas práticas cotidianas, por considerar que os alunos são sujeitos culturais, inseridos nessas práticas.

Nesse sentido, o Caderno de Formação do PNAIC apresenta o **conceito de letramento** (usos e funções sociais da leitura e da escrita), que significa o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever, justificando a inserção das crianças nos meios socioculturais próprios da infância, orientando acerca da vivência de atividades de leitura e produção de textos. Nessa perspectiva, para que a criança desenvolva a sua autonomia com leitor e escritor de textos, o trabalho específico de apropriação do sistema de escrita alfabética deve ser inserido nas práticas de letramento, ou seja, do alfabetizar letrando.

- **Concepção de Criança**

Em todos os cadernos do PNAIC perpassam uma concepção de criança como um sujeito ativo que interage com o conhecimento e, nessa interação, constrói conhecimentos. No Caderno de Formação (Unidade 4, Ano 2), a criança é apresentada como ser social,

inserida em sua cultura, ativa, que pensa e interage com o seu meio, que se desenvolve através de jogos e brincadeiras, cabendo a ela re(criar) e representar a realidade. Assim, no mesmo Caderno, percebemos que a criança é concebida como alguém que produz cultura e é também produzida por ela e, na tentativa de descobrir e conhecer o mundo, atua sobre os objetos e os libertam de sua obrigação de serem úteis, como isso, se faz necessário um novo perfil de professor.

- **Concepção de professor**

De acordo com os Cadernos de Formação do PNAIC, o professor é aquele que organiza o conhecimento, propiciando condições de aprendizagem, não um cumpridor de tarefas, técnico de ensino, “operário da educação”, como é concebido pelos métodos tradicionais de ensino, apresentado na sessão anterior. O professor concebido pelo PNAIC “tem papel fundamental na sociedade atual, ele é peça-chave para que o conhecimento continue a ser construído e desenvolvido no mundo, por isso o professor precisa ser bem formado, conforme fragmento a seguir”:

condições de aprendizagem. Os professores são peças-chave para que o conhecimento continue a ser construído e desenvolvido no mundo. À medida que as sociedades se modernizam e se complexificam, cresce a demanda por professores das diversas áreas de conhecimento. Estes precisam ser cada vez mais preparados para acompanhar as inúmeras transformações da sociedade contemporânea.

Fonte: MEC-SEB, 2012 (Caderno de Formação dos Professores, p. 8).

Com base nessas concepções, os autores dos cadernos definem orientações relativas à organização das práticas de alfabetização.

4.2.3 Materialização das práticas de alfabetização

De acordo com o Caderno de Formação, Ano 1, Unidade 1, “as diferentes práticas de alfabetização vivenciadas ao longo da nossa histórias”:

estariam relacionadas a mudanças de naturezas didática e pedagógica no ensino da leitura e da escrita, decorrentes de diferentes aspectos – desenvolvimento científico em diferentes áreas, contexto socioeconômico, organização escolar, desenvolvimento tecnológico, mudanças pedagógicas (material pedagógico, livros didáticos, etc.).

Fonte: (ALBUQUERQUE, 2012, p. 6, Ano 1, Unidade 1.)

Nesse sentido, as mudanças relativas às práticas de alfabetização ou a outras áreas estariam relacionadas a mudanças no currículo. Assim, a visão do currículo no PNAIC é de um lugar em que ativamente, em meio às tensões, produz-se e reproduz-se cultura, não como um veículo que transporta algo a ser transmitido e absorvido, como era concebido no passado.

A formação continuada dos professores alfabetizadores, nessa visão, propõe-se a reflexões acerca do sujeito que aprende, a língua que se ensina e se aprende, enfim, o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita na perspectiva das mudanças didáticas e pedagógicas relativas ao ensino-aprendizagem. Assim, a língua é concebida em uma perspectiva sociointeracionista e um processo sociocultural permeado de relações. Nessa perspectiva, o PNAIC defende um currículo inclusivo, exigindo propostas que valorizem os alunos em suas especificidades (cultural, linguística, étnica, etc.) respeitando seus direitos de aprendizagem.

Nessa concepção, os cadernos de formação refletem a alfabetização em contextos de letramento, em que a organização da prática pedagógica não pode limitar-se apenas à apropriação do sistema de escrita, como verificamos nos manuais tradicionais de alfabetização, mas também ao trabalho de leitura e escrita de diferentes gêneros textuais, na perspectiva dos usos e funções sociais da língua escrita.

Essa concepção de aprendizagem vai depender das oportunidades diferenciadas de vivências do uso da linguagem na escola e fora dela. Nessa perspectiva, o conceito de alfabetização assume, a partir da década de 1990, uma nova dimensão que insere dois conceitos: apropriação do sistema de escrita (SEA) – a alfabetização – e os usos e funções sociais da língua escrita – o letramento. Esses dois conceitos distintos, no entanto, não podem se dissociar, se concebemos a alfabetização em contextos letrados ou o alfabetizar letrando, conforme fragmento a seguir:

“alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.” (Soares, 1998, p. 47)

Fonte: (ALBUQUERQUE, 2012, p. 20, Ano 1, Unidade 1)

Nesse sentido, o ciclo de alfabetização, com um período de três anos, justifica-se porque as crianças precisam de tempo para entender o espaço escolar de interação, para se engajarem na cultura escolar (entendendo a rotina e o funcionamento da escola, os modos de interação dos diferentes segmentos da comunidade escolar e os papéis que precisam desempenhar) e, com isso, a apropriação do SEA e o letramento.

Assim, o Programa propõe a utilização de materiais didáticos diversos, acervos de literatura, suportes textuais que circulam socialmente e uma diversidade de materiais que deverão ser utilizados em atividades permanentes e sequenciadas, projetos de ensino, sequências didáticas, em rotinas diárias e semanais, conforme veremos a seguir.

4.2.3.1 A rotina e suas atividades

A organização da prática pedagógica nessa visão, de acordo com o PNAIC, é norteada pelos direitos de aprendizagem, a partir dos eixos do ensino de Língua Portuguesa (Oralidade, Leitura, Produção de Texto e Apropriação do Sistema de Escrita) articulados às demais disciplinas, em rotinas diárias.

Atualmente, a rotina vem sendo utilizada por professores como uma possibilidade para o desenvolvimento sistemático dos conteúdos e habilidades a serem trabalhados na sala de aula. Nessa direção, a formação dos professores não determina um modelo de rotina de trabalho, mas possibilita a discussão do planejamento do ensino da alfabetização na perspectiva dos direitos de aprendizagem dos alunos e, nessa discussão, reflete sobre a importância de se organizar o trabalho pedagógico, com atividades que contribuam para o desenvolvimento do educando na perspectiva de sua autonomia em relação à leitura e a escrita, bem como dos demais componentes curriculares. Nessa visão, disponibiliza exemplos de rotinas, mostrando sua importância para o ensino e a aprendizagem dos estudantes, conforme exemplo a seguir:

SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
Atividade permanente (todas as crianças) (cantar músicas; roda de conversas; exploração do calendário; registro e leitura da rotina do dia; contagem dos alunos e reflexão sobre propriedades da adição, trabalho com os nomes próprios na chamada e na escolha do ajudante do dia)				
Atividade permanente (todas as crianças) (leitura deleite utilizando as estratégias de leitura – antes, durante e depois; pode ser uma leitura individual, dupla, coletiva ou protocolada – continuidade no dia seguinte). Os livros do PNBE e do PNLD Obras Complementares podem ser usados.				
Atividade permanente (Correção das atividades de casa - coletiva ou individual – pode-se formar grupos)				
Atividade permanente (Apresentação oral das histórias lidas por cada criança no final de semana) Todas as crianças	Divisão em dois grupos: Informática (grupo A – Projeto didático: atividade de pesquisa envolvendo diferentes componentes curriculares) Jogos de Alfabetização na sala (grupo B – atividade/jogos de apropriação ou consolidação do SEA)	Sequência didática Exploração de gêneros orais e escritos focando temas relativos a diferentes componentes curriculares Todas as crianças	Divisão em dois grupos: Informática (grupo B – Projeto didático: atividade de pesquisa envolvendo diferentes componentes curriculares) Jogos de alfabetização na sala (grupo A – atividade/jogos envolvendo a apropriação da ortografia)	Sequência didática Atividade de produção/ revisão de texto, contemplando temas de diferentes componentes curriculares.
Merenda / Recreio / Cantinho da leitura (livre)				
Sequência didática (uso do livro didático de Língua Portuguesa ou Matemática, que abordem os conhecimentos explorados na sequência didática ou projeto didático). Em dupla e/ou individual	Atividade sequencial Exploração de atividades/ jogos de alfabetização e/ou de apropriação da norma ortográfica em grupos.	Projeto didático (depende da temática)	Sequência didática (uso de livros didáticos de diferentes componentes curriculares, que abordem os conhecimentos explorados na sequência didática ou projeto didático). Em dupla e/ou individual	
Atividade permanente Organização da sala e anotação das atividades de casa na agenda/caderno				

Fonte: CRUZ; MANZONI; SILVA, 2012, p, 25, Unidade 2, Ano 2)

Essa rotina está organizada com atividades permanentes (cantar músicas, roda de conversa, exploração do calendário, registro e leitura do roteiro do dia, contagem dos alunos e exploração das propriedades da adição, trabalho com nomes próprios na chamada e a escolha do ajudante do dia, leitura deleite e correção da atividade de casa, a organização da sala, anotação na agenda/caderno), atividades que são realizadas todos os dias da semana. Além dessas atividades, durante a semana, são propostas a contagem de histórias e atividades sequenciais (atividade de informática, projetos didáticos, sequências didáticas e jogos de alfabetização), distribuídos de segunda a sexta-feira, em que as crianças são envolvidas, ora individualmente, ora em duplas ou grupos.

Como vimos, nessas rotinas não só os livros didáticos fazem parte, mas uma diversidade de materiais e suportes textuais que circulam socialmente.

Organizando as rotinas podemos conduzir melhor a aula, prevenindo dificuldades dos alunos, organizando o tempo de forma mais sistemática, flexibilizando as estratégias de ensino e avaliando os resultados obtidos. O estabelecimento de rotinas na alfabetização contribui tanto para a prática de ensino como para o processo de aprendizagem da criança, como ressalta a professora Ana Lúcia:

Fonte: (CRUZ, *et al*, 2012, p. 17, Ano 2, Unidade 2)

Os depoimentos da professora Lucia, a seguir, mostra que a rotina dinamiza o trabalho com os eixos do componente Língua Portuguesa, integrando as crianças em atividades mais dinâmicas e contribuindo para o registro das aprendizagens e, com isso, os resultados são mais satisfatórios.

“A rotina construída nas minhas salas de aula tem apresentado um resultado bastante satisfatório sendo ilustrado nos mapeamentos realizados. A turma está mais apropriada da dinâmica das aulas, pois, com o tempo pedagógico otimizado, os eixos do componente curricular Língua Portuguesa são tratados con-

forme as necessidades da turma através de atividades variadas ou reformuladas quando as crianças mostram muito entusiasmo ao realizá-las, ou até mesmo, quando percebo que precisam ser aplicadas novamente. Para o docente, a prática da rotina viabiliza uma observação e registro do processo de ensino-aprendizagem na alfabetização dando encaminhamentos para os próximos passos, consequentemente, as crianças são beneficiadas pelas respostas a essa prática mostrando seu desempenho cotidianamente.”

Fonte: CRUZ *et al*, 2012, p. 17, Ano 2, Unidade 2

O relato da professora destaca a relação entre as atividades que compõem a rotina e os níveis de aprendizagem das crianças, o tempo didático e o envolvimento das crianças com o seu processo de aprendizagem, refletindo sobre a necessidade do diagnóstico dos alunos, no sentido de se promover a regularidade com que as atividades são realizadas, considerando os níveis de aprendizagem. O depoimento a seguir como uma professora organiza o ensino-aprendizagem :

“O estabelecimento de rotina em sala tem oportunizado aperfeiçoar o tempo didático. O que hoje acho interessante é que as próprias crianças se orientam com relação ao desenvolvimento das atividades diárias e até mesmo sugerem algum item para nossa rotina. Para estabelecimento de uma rotina semanal das atividades que serão desenvolvidas em classe, necessito ter uma visão geral da turma, por meio da avaliação diagnóstica

A partir desta diagnose inicial tenho clareza das atividades que deverão ser vivenciadas pelas crianças e com que regularidade posso oportunizá-las para o grupo. A continuidade dessas atividades dá segurança aos alunos e a diversidade de assuntos amplia as possibilidades de aprendizagem. Para que isso aconteça, contemplo regularmente em minha rotina: as atividades permanentes, sequências didáticas, projetos didáticos, uso do livro didático (dos componentes curriculares Língua Portuguesa

Fonte: (FERREIRA; ALBUQUERQUE, 2012, p.21, Ano 1, Unidade 2)

Nessa perspectiva, o Caderno de Formação do PNAIC realiza reflexões sobre a *avaliação*, ressaltando a necessidade de se identificar os conhecimentos já construídos pelos alunos, visto que tais conhecimentos contribuirão para o planejamento ou (re) planejamento do ensino. As discussões orientam também sobre a diversificação de instrumentos de avaliação, no sentido de facilitar o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem das crianças.

A seguir, apresentamos o relato de aula da professora Ana Lucia sobre a organização de sua rotina. Nesse depoimento, a professora explicita seus objetivos e relata a elaboração de uma rotina da sala e o seu processo de ensino e aprendizagem, explicitando que os alunos deveriam aprender (identificar letras do alfabeto, a escrita com letras cursivas) e a forma como ela oportunizou essas aprendizagens (bingo de letras, pesquisa em cartazes, livros, objetos, leitura do alfabeto no quadro, jogos, etc), conforme extrato a seguir:

Considero importante a participação da turma no planejamento e na avaliação das aulas. É importante a participação na construção da agenda diária e na avaliação da aula. Exemplifico essa prática com o relato de uma das atividades realizadas com meus alunos.

No componente Língua Portuguesa, como um dos objetivos, pretendia fazer com que os alunos aprendessem a identificação de todas as letras do alfabeto. Para tanto, abordava diariamente o alfabeto, que no início do ano era escrito apenas em letra bastão e, posteriormente, aparecia também em letra cursiva e de imprensa em suportes textuais como cartazes e livros. Esse conteúdo passou a ser ensinado por meio de atividade permanente, pela necessidade da turma. Para não se tornar algo cansativo e de certo modo mecânico, o conteúdo foi abordado de maneiras diferentes, como: bingo de letras; pesquisa em cartazes, livros, objetos; leitura do

alfabeto no quadro (às vezes em ordem, às vezes aleatoriamente); escrita de iniciais no quadro após ter dito palavras, no uso de jogos.

Nesse tipo de rotina em sala, há várias dessas atividades das quais os alunos gostam muito, sendo até solicitadas por eles. Eu costumo repeti-las, pois são boas para a aprendizagem e motivam as crianças a querer realizar o que está proposto. Também costumo explicar a eles que, muitas vezes, precisamos repetir algumas atividades porque há colegas que estão precisando e porque aqueles que conseguem identificar podem ajudar os outros.

Percebo o quanto tem sido importante essa repetição de atividades, fazendo as devidas adequações nelas, reinventando-as, pelo fato de poder perceber avanços e contribuir para a melhoria dos que estão ainda sem apresentar os resultados almejados.

Fonte: CALAZANS *et al*, 2012, p. 23, (Sessão Compartilhando, Ano 1, Unidade 8)

Em relação às práticas de **leitura de textos**, os autores do Pacto sugerem as práticas de letramento, como acontece fora da escola, tendo em vista que essas práticas são relevantes para os estudantes por eles estarem inseridos nessas práticas sociais de leitura. Assim, as competências e habilidades necessárias a essa participação devem ser construídas na escola, como nos mostra o fragmento a seguir:

A leitura

A leitura envolve a aprendizagem de diferentes habilidades, tais como: (i) o domínio da mecânica que implica na transformação dos signos escritos em informações, (ii) a compreensão das informações explícitas e implícitas do texto lido e (iii) a construção de sentidos. As referidas habilidades relacionam-se e não podem ser pensadas hierarquicamente.

mo de contar histórias, ainda que esta prática seja fundamental na escola. Quando lemos o texto escrito para nossos alunos, permitimos que eles apreendam aspectos peculiares da modalidade escrita, como a estrutura sintática, o vocabulário, os elos coesivos. Quando contamos com as nossas palavras, e não as do autor, deixamos de propiciar a convivência da criança com a linguagem escrita, embora outras aprendizagens possam ser realizadas.

Fonte: MAGALHÃES *et al*, 2012, (Caderno do PACTO, p. 8 – 9, Ano 1, Unidade)

Nessa visão, a leitura é tratada como uma aprendizagem que envolve diferentes habilidades, não só o domínio da mecânica que implica na transformação dos signos escritos em informações, mas também na compreensão das informações implícitas e explícitas e na construção de sentidos. Essas habilidades, no entanto não devem ser pensadas hierarquicamente, conforme observamos em programas como o Alfa e Beto, analisado na sessão anterior. Além disso, os autores dos cadernos do PACTO enfatizam que ler é diferente de contar histórias, pois quando oportunizamos a leitura de textos escritos, permitimos que os alunos aprendam aspectos peculiares da modalidade escrita, além de utilizarmos a leitura com diferentes objetivos, os quais direcionam nossas atitudes diante do texto.

Para nortear o trabalho com a leitura, o PNAIC disponibiliza direitos de aprendizagem relativos à Leitura Textos, que correspondem a habilidades e competências que as crianças precisam apropriar-se durante o ciclo de alfabetização, que vão desde ler textos não verbais até saber buscar informações no dicionário, conforme podemos observar a seguir, os quais já vinham sendo discutidos e ou utilizados pelos documentos do ensino e da avaliação brasileira.

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

Fonte: MEC-SEB, 2012, p. 33 (Sessão Compartilhando – Ano 1, Unidade 1).

Os direitos de aprendizagem, são encontrados na sessão Compartilhando dos Cadernos de Formação do PNAIC, Ano 1, apresentando habilidades para os três anos do ciclo inicial do Ensino Fundamental. Para o primeiro ano, algumas habilidades são introduzidas, aprofundadas e consolidadas, enquanto outras são apenas introduzidas, sendo aprofundadas no segundo ano e consolidadas no terceiro ano. Assim, são utilizadas a letra I para Introduzido, A para Aprofundado e C para consolidado

Esses direitos envolvem ler textos verbais e não verbais, de gêneros adequados ao público infantil, compreender textos lidos por outras pessoas, antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios, reconhecer finalidades de textos, ler em voz alta com fluência, localizar informações implícitas e explícitas, realizar inferências, entre outras.

Em relação à **produção de textos**, o PNAIC defende que a criança pode e deve escrever espontaneamente desde as primeiras semanas de aula, como por exemplo, uma letra de música, um provérbio, um dito popular, uma história, um bilhete, um cartaz, um aviso. A escolha vai depender da situação comunicativa proposta pelo professor.

Os direitos relativos à produção de textos estão organizados em planejar, produzir, organizar e revisar etapas da produção e divididos a partir de gradação entre os três primeiros anos, assim como nos demais direitos. O que não significa que crianças de anos inferiores possam construir habilidades previstas para os anos subsequentes, o que muitas vezes acontece devido às experiências e do contexto sociocultural em que as crianças estão inseridas.

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

Fonte: MEC-SEB, p.34 – Sessão Compartilhando, Ano 1, Unidade)

Em relação aos direitos relativos à **apropriação do Sistema de Escrita Alfabético**, estes envolvem a compreensão da natureza do sistema, suas propriedades conceituais, diferentemente da aquisição do código que envolve apenas a capacidade de discriminação visual e auditiva dos caracteres utilizados na escrita (relação letra-som), tal como concebem Ferreiro (1995) e Morais (2005), no fragmento a seguir:

A consolidação do processo de apropriação do SEA

O processo de apropriação do SEA envolve, além da compreensão, pelos aprendizes, de distintas propriedades conceituais (o que a escrita nota e como), a memorização de algumas convenções, como a de que, em nossa língua, escrevemos, geralmente, de cima para baixo e da esquerda para a direita. O quadro apresentado a seguir, extraído de Morais (2012, p. 51), ilustra essas propriedades conceituais e convenções:

Fonte: SILVA; SEAL, 2012, p. 11, Ano 2, Unidade 3.

De acordo com os cadernos do PNAIC, a apropriação da escrita é uma atividade conceitual que envolve um sujeito que pensa e uma língua que possui propriedades próprias. Assim, para se apropriarem da escrita, as crianças precisam compreender o que a nota representa e como realiza essas notações. Nessa direção, Ferreiro e Teberosky (1986), descobriram que as crianças constroem hipóteses de escrita (pré-silábica, silábicas e alfabéticas), resultado das compreensões que elas construíram a respeito da língua escrita. Essas hipóteses, quando conhecidas pelos professores, possibilitam intervenções didáticas na perspectiva da escrita convencional.

Os cadernos do PNAIC, também apresentam discussões acerca das descobertas científicas sobre a consciência fonológica. Essas discussões mostram que, desde o final dos anos 70, as crianças, mesmo pequenas, já desenvolvem conhecimento quando estabelecem interações com a linguagem escrita e com palavras, antes mesmo de adquirirem o conhecimento de como usar a escrita. (LEITE; MORAIS, 2012, p. 20).

De acordo com esses autores, a reflexão consciente das unidades sonoras das palavras e sua manipulação de modo intencional, permitem refletir sobre a dimensão sonora das palavras, quanto ao tipo de operações que o sujeito realiza (separar, contar, comparar), quanto ao segmento sonoro (rima, fonema, sílaba, etc.), mas também quanto à posição, conforme podemos observar no fragmento a seguir:

<p>Como se pode ver, as habilidades de consciência fonológica se diferenciam não só quanto ao tipo de operação que o sujeito realiza em sua mente (separar, contar, comparar quanto ao tamanho ou quanto à semelhança sonora etc.), mas também quanto ao tipo de segmento sonoro envolvido (rimas,</p>	<p>fonemas, sílabas, segmentos maiores que um fonema e menores que uma sílaba, segmentos compostos por mais de uma sílaba – como a sequência final das palavras janela e panela). E variam, ainda, quanto à posição (início, meio, fim) em que aquelas “partes sonoras” ocorrem no interior das palavras.</p>
--	---

Fonte: (MORAIS; LEITE, 2012, p.21 Ano 2 Caderno 3)

No fragmento apresentado, percebemos que as habilidades de consciência fonológica se diferenciam, quanto ao tipo de operação, ao tipo de segmento sonoro (rimas, fonemas, sílabas segmentos maiores que um fonema e menores que a sílaba, etc.) e à posição (início, meio e fim) das palavras.

Assim, para nortear as atividades dos professores em relação à apropriação do sistema de escrita alfabética, foram elaborados os direitos de aprendizagem das crianças do ciclo da alfabetização, que está organizado considerando dois aspectos: a) a apropriação do sistema de escrita e b) a discursividade, textualidade e normatividade, conforme veremos a seguir:

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

Fonte: MEC-SEB, 2012, Sessão Compartilhando, Ano 1, Unidade 1)

Esses direitos ou habilidades estão direcionados a relação grafofônica, isto é, as relações entre os sons da fala e sua notação ou representação. Por exemplo: para reconhecer o próprio nome, a criança precisa relacionar a pauta sonora da palavra oral com a sua notação ou representação (que pode ser através de marcas não convencionais – desenho, rabisco, número ou marcas convencionais, as letras). Nessa relação, ela vai precisar conhecer as letras do alfabeto, compreender que palavras diferentes compartilham certas letras, identificar semelhanças e diferenças sonoras, saber que palavras diferentes variam quanto ao número de letras, entender que as sílabas possuem diferentes estruturas e que no seu interior são formadas por fonemas, entre outras. O que significa compreender as propriedades do sistema de escrita.

O quadro a seguir apresenta os direitos de aprendizagem, relativos à análise linguística, na dimensão da discursividade, textualidade e normatividade:

Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.	I/A	A/C	A/C
Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.	I/A/C	A/C	C
Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção.	I/A/C	I/A/C	I/A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que estabelecem a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades.	I	A	A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes).	I	A	A/C
Usar adequadamente a concordância e reconhecer violações de concordância nominal e verbal.		I	A/C
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).	I/A	A	C
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavra; JA/JO/JU; Z inicial; O ou U/ E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; Ã e ão em final de substantivos e adjetivos).		I	A/C
Conhecer e fazer uso de palavras com correspondências irregulares, mas de uso frequente.		I	A
Saber usar o dicionário, compreendendo sua função e organização.		I	A/C
Saber procurar no dicionário a grafia correta de palavras.		I	A/C
Identificar e fazer uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções.	I	A	A/C
Pontuar o texto.		I	A/C
Reconhecer diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso.	I	A	C
Segmentar palavras em textos.	I	A/C	

Fonte: MEC – SEB, 2012, (Sessão Compartilhando, Ano 1, Unidade 1)

Os aspectos da discursividade, textualidade e normatividade são direitos ou habilidades que vão contribuir para a apropriação de questões relativas ao texto ou gêneros textuais, enquanto atividade discursiva, sua composição e a normatividade da língua, conforme quadro apresentado.

De acordo com os Cadernos da Unidade 4, os gêneros estão organizados em diferentes tipos/gêneros de textos, orais e escritos, que os sujeitos utilizam, socialmente, de acordo com funções definidas pelo contexto vivido. Cada gênero linguístico possui determinadas características: o tipo específico de enunciado, conteúdo, estilo e composição própria, função da temática em foco, dos participantes envolvidos no contexto e na vontade do locutor.

Em relação aos aspectos discursivos são propostos: analisar adequadamente o texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e a formalidade do contexto ao qual se destina; adequação dos interlocutores (formalidade/informalidade), características,

finalidades e esferas de circulação dos suportes textuais, tema, forma de composição. Em relação aos aspectos composicionais, as crianças devem reconhecer gêneros e seus contextos de produção, coesão e coerência textual, usar adequadamente a concordância e reconhecer violações de concordância verbal e nominal.

Quanto aos aspectos da normatividade, são sugeridos: conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro [...]; identificar e fazer uso da letra maiúscula; saber usar o dicionário, compreendendo sua função e organização; pontuar o texto, etc.

O PNAIC considera que o acesso à diversidade de gêneros que circulam em diferentes esferas sociais favorece o ingresso das crianças no mundo da escrita e sua participação em situações mais públicas de uso da oralidade. No entanto, para que as crianças possam participar das diferentes situações de interação não é suficiente, apenas, o contato com os textos, elas precisam desenvolver autonomia de leitura e escrita.

Nesse sentido, o ensino da oralidade, da leitura e da escrita, nessa perspectiva, não deve ser realizado de forma isolada, mas integrado aos demais componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, História, Geografia, Matemática, Ciências. De acordo com Marcuschi (2007) a expressão “*fala*”, designa formas orais do ponto de vista do material linguístico e de sua realização textual-discursiva. A seguir, apresentamos os direitos de aprendizagem do eixo oralidade:

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

Fonte: MEC – SEB, 2012, (Sessão Compartilhando, Ano 1, Unidade 1)

Segundo Marcuschi (2007), o termo *oralidade* é usado para “referir habilidades na língua falada”, compreendendo tanto a produção (a fala) quanto à audição (a compreensão da fala). A fala diferente da escrita é adquirida espontaneamente no

contexto familiar. No entanto, a escola pode ensinar certos usos da oralidade, como, por exemplo, a melhor maneira de se desempenhar em público, num microfone, numa conferência, etc.

Assim, os direitos de aprendizagem relativos à oralidade definem a participação de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando, respeitando turnos; escutando com atenção textos de diferentes gêneros orais em situação pública; planejando textos orais de diferentes gêneros; analisando pertinência e consistência de textos orais; entre outros.

As recomendações citadas se tornarão efetivas através da elaboração de um planejamento a partir de sequências didáticas e projetos de ensino, cuja organização deverá integrar os eixos do ensino da língua (oralidade, leitura de textos, produção de textos e atividades de análise linguística) com as demais disciplinas do currículo.

4.3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS DOIS PROGRAMAS.

Em relação às concepções do Sistema de Ensino Estruturado Alfa e Beto e do Sistema de Ensino não Estruturado disponibilizado pelo Programa de Formação do PNAIC, realizaremos algumas considerações:

O Alfa e Beto apresenta, em seus manuais de orientação e materiais de ensino, uma série de confusões teóricas e uma perspectiva ultrapassada de alfabetização, enquanto o PNAIC investe na consolidação da formação continuada do professor alfabetizador da rede pública de ensino, na perspectiva do alfabetizar-letando.

Nessa perspectiva, o PNAIC se propõe à reflexão sobre a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, construindo a base teórica para a ação autônoma, com base no aprofundamento de estudos baseados da contemporaneidade, divulgando os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação (livros didáticos e obras complementares aprovados no PNLD, livros do PNBE e PNBE Especial, jogos didáticos elaborados pelo CEEL/UFPE e distribuídos pelo MEC), criando situações didáticas em que tais materiais sejam usados, planejando o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento, entre outros.

Parindo desses pressupostos, apresentamos no quadro a seguir algumas concepções que norteiam os dois programas:

Quadro 04 – Quadro síntese das concepções dos dois programas.

Concepções	Sistema Estruturado Alfa e Beto	PNAIC
Língua	Língua como instrumento, como fim si; Ênfase na gramática; confusão em relação às definições de gêneros textuais e tipos textuais; Faltam pressupostos teóricos consistentes.	um sistema de notação escrita dos segmentos sonoros da fala, que exige do aprendiz o conhecimento tanto dessa compreensão da natureza como dessa notação ou representação.
Ensino-aprendizagem	Requer o domínio de um conjunto delimitado de habilidades “psiconeurológicas”.	Concebe o ensino- aprendizagem como interação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, portanto uma relação do sujeito que pensa.
Professor	Aquele que deve ter a capacidade de seguir a risca as orientações do programa; um realizador de tarefas.	Aquele que organiza o conhecimento propiciando condições de aprendizagem.
Aluno	Um mero expectador; que recebe informações prontas do professor para, posteriormente, reproduzi-la	Sujeito ativo que interage com o conhecimento e, nessa interação, constrói conhecimentos.
Leitura e escrita	Ato de decodificação, fluência, vocabulário e estrutura da língua.	Um processo de apropriação da escrita alfabética e do uso da escrita em atividades diversas de leitura e produção de texto

Fonte: Daisinalva Amorim de Moraes (2015).

Atualmente, as discussões sobre o ensino e a aprendizagem da alfabetização não têm girado em torno dos métodos tradicionais de ensino. A questão é como elaborar estratégias eficientes para o ensino de leitura e da escrita na promoção da alfabetização e do letramento.

O programa estruturado de alfabetização Alfa e Beto tem se inserido nas redes de ensino em uma direção contrária a essas discussões, concebendo o uso do texto em sala de aula de forma equivocada, dissociando as dimensões do ensino da leitura, o ensinar a leitura para aprender a ler e o ensinar a ler para aprender, distanciados das discussões atuais que concebem o ato de ler por prazer, para aprender a ler com autonomia e para aprender sobre o mundo, a natureza e as pessoas, etc.

De acordo com o PNAIC, na escola, a principal função do uso de livros e de textos em sala de aula é para ensinar o aluno a usar textos para aprender a compreender aquilo que lê, de maneira prática e em profundidade e um dos aspectos relevantes para a compreensão de textos é o uso do conhecimento das características dos textos para facilitar a compreensão; na literatura atualizada, esse tema é tratado como “os usos sociais da língua.

Além desses, o Programa Alfa e Beto apresenta vários equívocos em relação às concepções de língua, de texto, gêneros textuais, ensino, aprendizagem, de aluno, de leitura e escrita, etc.

A leitura, por exemplo, é tratada de forma superficial e limitada, na qual os autores citam cinco fatores que afetam a compreensão: fluência, vocabulário, estrutura da língua, estratégias cognitivas e características dos textos. Contradizendo essas ideias o PNAIC, que considera a não existência da leitura sem compreensão, e que o objetivo da leitura é a compreensão, logo, há um grande equívoco quando os autores tratam leitura e compreensão como competências distintas.

Em relação ao ensino-aprendizagem, Alfa e Beto concebe que, para aprender, a criança necessita do domínio de habilidades psiconeurológicas, tais como a discriminação visual e auditiva, atenção, memorização, etc.. Diferentemente do PNAIC que, baseado no construtivismo, concebe o ensino-aprendizagem como interação entre o sujeito e o objeto do conhecimento; portanto, uma relação conceitual. Quanto à concepção de professor e de aluno, o Alfa e Beto, concebe o professor apenas como aquele que executa tarefas e o aluno como um mero expectador, enquanto que o PNAIC, vê o professor como sujeito que organiza o conhecimento na perspectiva da aprendizagem e o aluno como sujeito ativo que interage com o conhecimento, conforme citamos no quadro acima.

Quanto aos materiais de ensino, os livros didáticos e os materiais adicionais produzidos pelo programa Alfa e Beto, não permitem a autonomia do professor, quando necessária ao ensino, visto que as crianças não possuem níveis ideais, nem iguais de aprendizagem, o que exige estratégias diferenciadas para o atendimento das diferentes necessidades individuais. Quanto ao PNAIC, para a construção da autonomia do professor, disponibiliza materiais produzidos pelo MEC (acervo de literatura, jogos de alfabetização, entre outros), além dos livros produzidos pelo PLND, cujo investimento em guias de orientação vem acontecendo já há algum tempo.

Nesse sentido, a materialização das práticas de alfabetização são diferenciadas. Em relação ao programa com material estruturado, as rotinas são elaboradas por especialistas, de forma uniformizada, sem a participação do professor, a partir dos materiais para serem vivenciados em tempos também determinados pelo programa. Essa dinâmica de ensino, de acordo com a literatura, tende a dificultar a aprendizagem de todos os alunos. O PNAIC, por outro lado, oferece uma discussão acerca da importância da rotina na organização da prática pedagógica, oferecendo subsídios para a

organização das rotinas pelos professores, utilizando materiais diversos, considerando a heterogeneidade da classe, as diferentes necessidades das crianças, na perspectiva de agrupamentos e atividades diferenciadas.

A relação método x metodologia tem se constituído um dilema para as práticas dos professores alfabetizadores, que diante da ausência de um método de ensino na perspectiva das novas concepções (construtivismo, socioconstrutivismo, sociointeracionismo), em alguns momentos da história, passaram a se utilizar de textos como se a interação com esses textos fosse suficiente para alfabetizar. Nessa análise, percebemos que os métodos tradicionais de ensino limitam as possibilidades do professor e dos alunos quanto ao desenvolvimento de sua autonomia como professor e como alunos, no sentido das restrições que o método impõe, suas concepções e atividades que estão limitadas apenas a apropriação do sistema de escrita, desconsiderando as práticas de leitura e escrita de texto, como se essas atividades não pudessem ser desenvolvidas na escola. Quanto ao PNAIC, como a concepção de alfabetização considera, além da apropriação do sistema de escrita, também os usos e funções sociais da leitura e da escrita, as crianças usuários da língua desde a infância, ampliarão essas competências e, com isso a sua capacidade de interagir socialmente, pelo uso da leitura e da escrita e pela oralidade.

“O que é invocado, mas ausente, é o que se faz na escola, o que se faz hoje ou o que é sempre feito, enfim, a prática escolar”

(CHARTIER, 2000)

5 UM OLHAR SOBRE A ORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO ORIENTADAS PELO PROGRAMA ALFA E BETO

Neste Capítulo, apresentamos as concepções e práticas de alfabetização ou os saberes/fazerem ordinários desenvolvidos pelo professor participante da pesquisa no primeiro ano de observação (2012), sob a orientação do programa Alfa e Beto que adotava uma rotina ancorada em materiais estruturados, com atividades e competências a serem desenvolvidas pelos estudantes, em tempos determinados pelo programa de ensino. Desses materiais, o Manual de Consciência Fonêmica e o Livro Aprender a Ler são complementares no desenvolvimento da consciência fonêmica e na perspectiva da codificação e decodificação.

Nessa pesquisa, buscamos responder: De que maneira o professor organiza sua prática de ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental? E Qual a natureza dos saberes subjacentes às escolhas didáticas e pedagógicas do professor no tocante ao ensino da leitura e da escrita?

Na construção de respostas às questões delineadas, realizamos 69 horas de observação, correspondentes a 20 aulas, assim como utilizamos entrevistas no início, no decorrer e no final das observações. A seguir, apresentaremos a rotina do professor e a análise dos materiais e das atividades inseridas na rotina, durante os vinte dias de observação da prática docente, no primeiro ano da pesquisa.

5.1 A ROTINA E SUAS ATIVIDADES

Conforme apresentamos no capítulo anterior, a rotina do programa era organizada de forma estruturada, devendo ser vivenciada na sala de aula, a partir dos livros e atividades produzidos pelo programa. Apresentamos, a seguir, um quadro em que sistematizamos as atividades realizadas durante os vinte dias de nossas observações.

Quadro 05 - A Rotina do Professor em 2012

Atividades/ Observações	Leitura de texto pelo professor	Interpretação oral	Apropriação do Sistema de Escrita	Correção das atividades	Atividades de Ciências	Ditado de palavras, frases e texto / Correção	Cópia do texto lido	Filme	Desenho e pintura	Produção de frases	Matemática	Correção da Tarefa de Casa	Total de atividades realizadas
1 ^a	X	X	X	X									4
2 ^a	X	X	X	X									4
3 ^a	X	X	X	X	X	X							6
4 ^a	X	X	X		X	X							5
5 ^a	X	X	X	X									4
6 ^a	X	X	X			X	X						5
7 ^a	X	X	X			X	X						5
8 ^a			X	X				X			X		4
9 ^a											X	X	2
10 ^a	X	X	X	X		X	X					X	7
11 ^a	X	X	X		X		X					X	6
12 ^a	X	X	X	X	X						X	X	7
13 ^a	X	X	X			X					X		5
14 ^a	X	X	X	X		X	X						6
15 ^a	X	X	X			X	X					X	6
16 ^a	X	X	X	X	X	X	X						7
17 ^a	X	X					X		X				4
18 ^a	X	X	X			X	X	X	X	X	X		9
19 ^a	X	X	X	X	X		X						6
20 ^a	X	X	X			X	X	X	X				7
TOTAL	18	18	18	10	6	11	1	3	3	1	5	5	
L							1						

Fonte: Daisinalva Amorim de Moraes (2015).

A rotina apresentada no quadro acima (quadro 6), mostra as atividades realizadas pelo professor. Eram atividades de leitura e interpretação de textos, realizadas em quase todos os dias, atividades de interpretação de textos, atividades de apropriação do Sistema de Escrita, correção das atividades, atividades de Ciências, ditado de palavras, frases e texto com correção posterior, cópia do texto lido, atividades de Matemática e atividades esporádicas de desenho e pintura, produção de frases, filmes e correção da tarefa de casa (livro de caligrafia).

Eram textos, em sua maioria, do gênero poema, mas também foram lidos os gêneros notícia, história, cantiga de roda, tendo como suporte um Jornal local (A folha de Pernambuco, livros de literatura da “Coleção Literatura em Minha Casa” e um texto do livro Aprender a Ler. A cantiga de roda e o texto didático não foram apresentados em suportes didáticos. As atividades de leitura ocorreram em dezoito dias, conforme quadro 8, a seguir:

Quadro 06 – Gêneros Textuais lidos em 2012

Aula	Gêneros Textuais	Suportes	Aula	Gêneros Textuais	Suportes
1	Poema	Jornal “A Folha PE”	11	Poema	Livro Literatura
2	Poema	Jornal “A Folha PE”	12	Poema	Jornal “A Folha PE”
3	Poema Cantiga de Roda	Livro Literatura Sem suporte	13	Poema	Jornal “A Folha PE”
4	Poema	Livro Literatura	14	Poema	Jornal “A Folha PE”
5	História	Aprender a Ler	15	Poema	Jornal “A Folha PE”
6	Poema	Livro de Literatura	16	Poema	Livro Literatura
7	Poema	Livro de Literatura	17	Texto didático	Sem suporte
8	-		18	Lenda	Sem suporte
9	-		19	Notícia	Jornal “A Folha PE”
10	Poema	Livro de Literatura	20	Música	Quadro

Fonte: Daisinalva Amorim de Moraes (2015).

Conforme análise documental, o programa disponibilizava textos para a leitura no livro didático “Aprender a Ler”, na abertura de cada lição. Eram textos que possibilitavam a exploração dos fonemas estudados na lição. Havia também uma seleção de textos literários em um livro de apoio, o livro “Leia Comigo” ou Livro Gigante, também, com ênfase nos fonemas trabalhados. No entanto, esses textos não foram lidos nos dias observados, sendo substituídos pelos textos já citados.

Quanto à metodologia, os textos eram lidos pelo professor, em voz alta, com entonação e os alunos limitavam-se a ouvir a leitura sem interagirem. As leituras eram realizadas várias vezes e, após a primeira leitura, ele perguntava se os alunos tinham gostado do texto, se haviam entendido e ao perceber que as crianças tinham entendido, realizava outras leituras, procurando extrair informações.

Quanto às atividades de compreensão de leitura, eram realizados questionamentos orais, tais como: “O que a autora tá falando?” ou “O que vocês entenderam do que ela tá falando?” e quando as crianças respondiam, limitavam-se a reproduzir as palavras que apareciam no texto “fala de água”, “fala de portão”.

Como o professor percebia o não entendimento das crianças, ele lia novamente e fazia novamente as perguntas, como se a dificuldade das crianças fosse de audição, sem levar em conta a dificuldade das crianças de interagir com o texto, pela complexidade da linguagem, vocabulário, etc., conforme extrato de aula a seguir:

Amavisse (1ª aula)

*Como se te perdesse, assim te quero.
 Como se não te visse (favas douradas sob um
 amarelo) assim te apreendo brusco
 Inamovível, e te respiro inteiro
 Um arco-íris de ar em águas profundas.
 Como se tudo o mais me permitisses,
 A mim me fotografo nuns portões de ferro
 O cres, altos, e eu mesma diluída e mínima
 No dissoluto de toda despedida.
 Como se te perdesse nos trens, nas estações
 Ou contornando um círculo de águas
 Removente ave, assim te somo a mim:
 De redes e de anseios inundada
 (Poetisa paulista – Jornal “A Folha de
 PE” 23/04/12*

Professor: Entenderam?

Professor: Ela disse o quê?

Professor: Tá falando de que, o poema? Vamos gente...

Aluno: Água

Professor: Sobre água e sobre o que mais?

Aluno: Arco-íris.

Professor: Portão de ferro...

Aluno: Águas

Professor: Águas o quê?

Aluno: Profundas

Professor: que mais?

Professor: Tá falando de perdas, não é?

Professor: Veja quando tá falando “como se não te perdesse, como se não te visse assim te apreendo ...” ou seja ela tá falando como se ela não tivesse uma coisa e para ter ela tivesse que fazer um esforço. “Como se perdesse assim te quero” ou seja, como se perdesse a pessoa que ela ama, mas ela quer a pessoa que ela ama...

No extrato acima, verificamos que o professor, pela impossibilidade das crianças, assume a interpretação do texto, desistindo dos alunos, tendo em vista que o público a quem se destinava esse poema não era a criança de seis anos, pela subjetividade da linguagem utilizada, pouco acessível às crianças pequenas, “como se não te visse (favas douradas sob um amarelo) assim te apreendo brusco inamovível, e te respiro inteiro”. O professor parecia deleitar-se ao ler os textos, suscitando o desejo de envolver as crianças em seu prazer de ler, como se as crianças estivessem compreendendo aquela leitura ou como se o gosto das crianças por aquela leitura fosse semelhante ao seu, ou, ainda, como se os conhecimentos prévios dos alunos fossem semelhantes aos seus.

Em relação ao texto “Eu queria fazer-te uns versos muito loucos”, o professor fazia questionamentos semelhantes, conforme extrato a seguir.

Eu queria fazer-te uns versos muito loucos (2ª aula)
Colhidas no íntimo de mim
Suas palavras seriam as mais simples do mundo
Porem não sei que a luz é como um grão de areia
Lanternas chinesas de não sei,
Nunca soube o que te dizer
E este poema vai morrendo
Ardente, ao vento da poesia
Como uma pobre lanterna
Incendiou. (Jornal a Folha de PE-24/04/2012)

Professor: Gostaram?

Professor: Eu queria trazer-te uns versos muito loucos, isso se chama o título do poema.

Professor: Como é o nome da pessoa que escreve? Como é que a gente chama?

Aluno: Autor

Professor: Autor ou autora

Professor: Tá falando sobre o que o texto?

Aluno: Sei lá

Faz uma segunda leitura

Professor: E aí, esse poema fala sobre o quê?

Aluno: Lanterna

Professor: Lanterna e o que mais?

Aluno: Poema

Professor: Poema, que mais? Sobre o quê? Sobre versos?

Aluno: Versos muito lindos.

Professor: E aí, vejam só, declaração de amor não é? Ele queria fazer versos bem bonitos só pra continuar se expressando, mostrando o amor ...

Professor: E então vamos lá, vamos para o “Aprender a Ler”...

Professor: Vamos hoje para a página 34 ela é depois da 33

Observamos que, nas cinco aulas iniciais, o professor utilizava sempre a mesma estratégia, a leitura em voz alta, sem que os alunos tivessem acesso ao texto. Ele lia o texto do próprio suporte, várias vezes e os alunos repetiam. Após a leitura, fazia perguntas sobre o texto, a partir de questões que exigiam apenas a memória das informações do texto. Quando as crianças não respondiam, o professor lia novamente e respondia por elas, como vimos nos dois extratos apresentados.

No tocante aos textos, aparentemente mais compatíveis aos interesses das crianças, por exemplo: “A barata” e “Vida de Sapo” (Literatura em Minha Casa), como eram aparentemente mais adequados às crianças, a leitura fluiu com mais interesse por parte delas, contribuindo para a sua participação e compreensão. O professor realizou questionamentos, considerando as possibilidades que os textos ofereciam, fazendo comentários, perguntando se as crianças gostavam de barata, se tinham medo ou nojo. Depois, contou histórias de barata voadora, riu junto com as crianças, falou de questões

de higiene relativas ao contato com baratas, cantou “A barata diz que tem...” de modo bem informal, acompanhado pelas crianças.

Porém, não percebíamos ênfase nas rimas e aliterações existentes no poema, que poderiam ter sido exploradas, em face de sua opção pela análise fonológica, conforme discurso a seguir: (fragmento de entrevista)

[...] faço ditado, leitura e interpretação de texto e análise fonológica. [...] e a partir desse ditado faço análise fonológica das palavras do ditado. Esse ditado é como se fosse uma estratégia para o meu trabalho, a análise fonológica.

Vejamos a seguir o extrato da aula.

Professor: E aí, gostaram da Barata?

Professor: Vamos para o texto, o texto tá falando de quê?

Aluno: Da barata

Aluno: As pessoas gritam

Professor: Gritam o quê?

Aluno: A barata, a barata

Professor: E por que gritam?

Aluno: Porque tem medo

Aluno: Eu não tenho medo não.

...

Professor: Ei, vocês gostam de barata?

Aluno: Gosto não

Professor: Eu odeio barata, tenho nojo!

Professor: Vocês têm medo de barata?

O professor contou histórias sobre barata, sobre pessoas que tinham medo de barata, depois disse que a barata é um bicho sujo, que transmite doenças [...].

Houve também a leitura de uma cantiga de roda: “A barata diz que tem”. Nessa leitura, o professor cantou, acompanhado pelos alunos, mas as crianças não tiveram acesso ao texto da leitura como nos momentos anteriores. Além disso, o professor, no geral, não aproveitava as possibilidades sonoras do texto (rima e aliteração) com suas possibilidades de semelhanças/diferenças sonoras. Após a leitura, ele realizou questionamentos que exigiram a recordação de detalhes superficiais do texto e a sequência das ações.

Em relação ao texto “Vida de Sapo”, o professor chamou a atenção das crianças sobre as palavras “aco/aco”, “sai/cai” existentes no texto, mas não explorou a análise das palavras do texto, com suas semelhanças e diferenças. Depois da leitura, ele fez perguntas sobre animais, levando as crianças a participarem ativamente, mas, também, não realizou nenhuma atividade escrita, conforme extrato a seguir:

Vida de Sapo

*O sapo cai no buraco e sai
 Mas outro buraco e cai
 O sapo cai no buraco e sai
 Mas outro buraco e cai
 E um buraco a vida de sapo*

Professor: Interessante não é essa poesia? Ela é cheia de aco, aco... é aco de buraco ou é aco de saco.

Professor: Não é legal o sapo entrando no buraco e saindo do buraco?

Professor: Gostaram da poesia?

Professor: A poesia fala sobre o quê?

Aluno: O sapo

Professor: O que acontece com o sapo?

Aluno: Ele cai no buraco

Professor: E depois que ele cai o que é que ele faz?

Aluno: Ele sai

Professor: Como é que ele vive?

Aluno: Entrando e saindo do buraco

Aluno: Entrando e saindo.

Professor: Ele vive entrando e saindo?

Professor: Pra lá e pra ...

Aluno: Pra lá e pra cá... pra lá e pra cá

Professor: Vocês gostam de sapo?

Professor: É um saco a vida do sapo não é?

A partir desses questionamentos, o professor também falou sobre as características do sapo. “O sapo tem uma pele dura, que é a sua proteção”, “O sapo grande é o cururu”, entre outras informações.

No extrato a seguir (6ª aula), o texto era “Francisca” um pequeno poema retirado do livro “A menina e o poeta”, de Manuel Bandeira”. O professor realizou comentários acerca do que seria lido e lembrou outra mulher de Manuel Bandeira, “Silvia Maria”, lido anteriormente. Assim, ele realizou uma breve discussão sobre o nome Francisca, conforme extrato a seguir e, em seguida, a leitura como dos textos anteriores, as crianças apenas escutaram.

Francisca

*Francisca, Chica, Chiquita
 Qualquer petinom que tome
 Quero que seja bonita
 Como é bonito o seu nome!*

Professor: Lembram de Silvia Maria? Aquela que dizia que parecia um bichinho, hoje a gente vai ler outra, mas essa é muito boa, vocês vão adorar ...

Professor: Todo mundo sentado, ninguém se levanta ...
Professor: É um nome, eu acho que a maioria das pessoas mais velhas tem esse nome. A mulher de hoje é “Francisca”. Quem aqui já ouviu falar no nome Francisca? Quem conhece alguém que tem esse nome?
Aluno: A namorada do meu irmão
Aluno: A minha amiga
Aluno: A amiga da minha mãe
Aluno: A namorada do meu primo
Professor: Alguém mais conhece Francisca?
Professor: Eu tenho três vizinhas que se chamam Francisca ...
Professor: Tem dona Francisca que vendia cloro e água sanitária lá na minha casa ...
Professor: Tem um santo da igreja católica São Francisco de Assis ...
Professor: Bem, escutem, eu vou ler o texto.

Percebemos que, após a leitura, o professor procedeu como nos textos anteriores, realizando questionamentos literais, mas ele também explorou a interpretação do texto, quando perguntou se Manuel Bandeira gostava de Francisca e as crianças responderam que sim, porque ele estava dizendo coisa bonita sobre ela (ele disse que o nome dela era bonito), mostrando que tinham entendido o texto.

Professor: É bonito o nome Francisca?
Professor: Qual é o título do texto, como é o nome da poesia?
Aluno: Francisca
Professor: O título é o que da poesia?
Aluno: É o nome texto
Professor: Quem é Manuel Bandeira?
Aluno: O autor
Professor: O autor é quem?
Aluno: Manuel Bandeira
Aluno: É o escritor
Professor: É o escritor ou a escritora da história, no caso Manuel Bandeira é escritor e o texto é tudo sobre Francisca.
Professor: Francisca, chica, chiquita ...
Professor: Tá falando sobre o que, a poesia?
Aluno: Um nome bonito
Professor: O nome bonito de quem?
Aluno: Francisca
Aluno: Porque ela tem coisa bonita
Professor: Manoel Bandeira gosta de Francisca?
Aluno: Gosta
Professor: Isso tá escrito no poema
Aluno: Não
Professor: E como é que vocês sabem disso?
Aluno: Tá dizendo coisa bonita
Professor: Isso, quando a gente gosta de alguém, a gente diz coisa bonita, coisas boas, coisas positivas, legais sobre essa pessoa. Manuel parece que gosta de Francisca, tanto é que ele diz que o nome dela é ...

Aluno: Bonito

Professor: Ele diz que o nome dela é bonito

Professor: Vamos para o texto?

Professor: Como é o nome desse texto, o gênero desse texto, vocês se lembram? Isso é uma reportagem, isso é uma notícia?

Aluno: Não

Aluno: Poesia

Professor: Isso é uma poesia. Então, esse texto é pequeno, dá pra vocês copiarem (escreve o texto no quadro e diz para eles copiarem)

Nas aulas seguintes, ele continuou com a leitura de outros poemas do mesmo livro/autor (Raquel e Silvia Amélia), procedendo do mesmo modo, fazendo a leitura e questionamentos orais sobre o texto, sobre o título e o autor do texto.

Raquel

Raquel, angélica flor

Do ramallete de Clovis

Amor que os astros moves

Dá-lhe o maior amor.

Professor: Gostaram do texto?

Professor: A poesia fala sobre quem?

Aluno: Raquel

Professor: Quem é Raquel?

Aluno: É uma pessoa

Professor: Uma pessoa, mas que pessoa? Que mulher é essa?

Aluno: É a Raquel de Manuel Bandeira

Professor: Não é qualquer Raquel não, é a Raquel de Manuel Bandeira

Aluno: É o autor

Aluno: É quem escreve, e ele escreveu sobre essa Raquel, então essa Raquel é de Manuel Bandeira

Professor: Cloves é quem?

Aluno: Amor

Professor: Não, é nome de uma pessoa, vocês nunca viram o nome Cloves? Cloves é nome de homem, viu?

Professor: Ele diz que ela é uma flor do ramallete de Cloves.

Professor: O que é ramallete?

Professor: É um buquê de flores bem grande, ele disse que Raquel é uma flor do ramallete. Um ramallete são muitas flores juntas ...se ele diz que Raquel é uma flor do ramallete, então é porque tem outras flores, entenderam?

Professor: Qual é o gênero?

Professor: É uma poesia, é uma notícia ou uma reportagem?

Aluno: Uma poesia

Professor: Gostaram ou não gostaram

Aluno: Gostamos

Mas quando se referia ao título, os questionamentos eram, quase sempre, de identificação/reconhecimento (onde está o título? Isso aqui é o quê?). Em relação ao

autor, as perguntas eram: “quem é o autor?” ou “quem é Manuel Bandeira?” Nesse caso, o professor não queria saber/discutir sobre quem era Manuel Bandeira, sua importância para a literatura brasileira, seu contexto de sua produção, etc. Ele esperava apenas que os alunos respondessem (quem é o autor? Manuel Bandeira ou quem era Manuel Bandeira? o autor), conforme extrato abaixo.

Professor: O título é o que da poesia?

Aluno: O nome

Professor: Quem é Manuel Bandeira?

Alunos: O autor

Professor: Eu queria trazer-te uns versos muito loucos, isso se chama o título do poema. Como é o nome da pessoa que escreve, como que a gente chama?

Aluno: Autor

Professor: Autor ou autora?

Na leitura do texto “Silvia Amélia”, décima aula, o professor perguntou se eles conheciam alguém com esse nome e disse que estava dando continuidade às mulheres de Manuel Bandeira. Leu a primeira vez e depois leu frase por frase e os alunos repetiram. Depois, perguntou se eles gostaram e se entenderam.

<p><i>Silvia Amélia</i> <i>Tudo quanto é puro e cheira.</i> <i>Manacá, jasmim, camélia</i> <i>Lírio, flor de laranjeiras</i> <i>Rosa branca, Silvia Amélia!</i></p>

Professor: Vejam o autor diz que , o autor coloca Silvia Amélia como mais uma flor, ele diz que tudo quanto é puro e cheira e coloca ela como mais uma flor além das outras citadas por ele, lírio, jasmim, camélia, flor de laranjeira.

Ainda sobre a falta de acesso aos textos, percebemos que, a partir da 6ª aula, as crianças copiavam o texto após a leitura (6ª, 7ª e 10ª aulas) e, a partir da 11ª aula, os textos eram copiados antes da leitura. Conversamos com o professor sobre a importância do acesso ao texto a ser lido pelas crianças, perguntando: “Por que as crianças agora estavam copiando o texto?”, perguntamos também sobre a finalidade daquela cópia “O que as crianças aprendem quando copiam textos?”. Tivemos como resposta que era para elas aprenderem a copiar.

Confirmamos que era importante a criança ter acesso ao texto a ser lido e que também era importante o monitoramento da leitura, assim como o professor apontar as

palavras, quando estava lendo para as crianças. Ele concordou, dizendo que “não tinha ainda pensado nisso”.

A partir desse comentário, percebemos que o professor passou a ler, apontando as palavras, mostrando as palavras que estavam sendo lidas, o que comprova que a neutralidade da pesquisa não existe, uma vez que a observação participante permitia, a partir do diálogo, que o professor passasse a refletir e modificar a sua prática. Percebíamos, também, os dilemas enfrentados pelo professor, bem formado teoricamente, mas com pouca experiência em turmas de alfabetização. A partir dessas observações, percebemos que o professor colocava o texto no quadro e dizia para os alunos copiarem no caderno, antes da leitura.

Neste momento, ele realizava a leitura de um jornal e, enquanto lia, ele selecionava alguns trechos para serem lidos em voz alta, trechos de horóscopo, notícias e poemas, envolvendo as crianças a partir de perguntas a respeito do texto. As crianças, por sua vez, pouco se interessavam pelas leituras. Naqueles momentos, nos questionávamos acerca daqueles gestos. “Será que ele está preocupado em mostrar a função social do suporte jornal e seus diferentes gêneros?”

Quando ele leu o trecho de um conto “Marcelo, marmelo, martelo”, observávamos que ele realizou várias leituras do texto, como se estivesse seguindo as orientações do Manual do Professor - Aprender a Ler. A primeira, uma leitura corrida; a segunda, pausadamente, palavra por palavra; a terceira, leu frase por frase. Percebíamos que, nessas idas e vindas, aparentemente, as ações do professor denotavam que, para dar respostas esperadas pelo programa, ele precisava recorrer aos encaminhamentos do mesmo. Nesse sentido, ele adotava as atividades do livro Aprender a Ler, mesmo que elas não fossem realizadas na íntegra, isto é, mesmo que o professor selecionasse algumas atividades e realizasse mudanças nos enunciados, ou mesmo que outras atividades fossem inseridas.

5.1.1 Atividades de Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética

Conforme observamos no quadro da rotina, em quase todos os dias observados, o professor realizou atividades de apropriação do sistema de escrita. Nessas atividades, foram incluídos o livro Aprender a Ler, palavras dos textos lidos e, em alguns momentos, também o livro de Ciências. A seguir, apresentamos as atividades de apropriação do SEA, realizadas durante os vinte dias observados, quadro 08:

Quadro 07 – Atividades de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética – 2012

Atividades/observações	Identificação desílabas e palavras e nomeação de letras	Contagem de letras e sílabas	Comparação de letras e palavras	Composição/decomposição de palavras	Ortografia, dígrafos e acentuação gráfica	Escrita de palavras e frases	Correção de palavras e frases	Leitura coletiva e individual de palavras	Ditado e de palavras e frases	Cópia de letras, palavras e frases	Total
1ª	X	X	X	X		X	X	X		X	8
2ª	X	X		X		X	X	X		X	7
3ª	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
4ª	X	X	X	X		X	X	X	X		8
5ª	X	X		X		X	X	X			6
6ª	X			X	X		X	X	X	X	7
7ª	X			X	X		X	X	X		6
8ª	X			X	X	X	X				5
9ª											0
10ª	X	X	X		X	X	X	X	X	X	9
11ª	X				X	X	X	X			5
12ª	X			X	X	X	X	X			6
13ª	X			X	X		X	X	X		6
14ª	X				X		X	X	X		5
15ª	X			X	X		X	X	X		6
16ª	X			X	X	X	X	X	X		7
17ª											0
18ª	X		X	X	X	X	X	X	X		8
19ª					X	X	X	X			4
20ª					X		X	X	X		4
Total	16	6	5	13	14	12	18	17	11	5	

Fonte: Daisinalva Amorim de Moraes (2015).

As atividades observadas foram de identificação e nomeação de letras, identificação de palavras e sílabas, contagem de sons/letras e sílabas, comparação de letras e palavras, exploração das partes sonoras das palavras, ortografia, escrita de palavras e frases, leitura individual e coletiva de palavras e frases, correção de palavras e frases, ditado de palavras e frases e cópia de letras, palavras e frases.

De acordo com a nossa análise, apresentada no 4º Capítulo, os livros de Consciência Fonêmica-CF e o livro Aprender a Ler-AL eram os materiais básicos do programa Alfa e Beto, para o desenvolvimento da consciência fonêmica e do princípio alfabético. Como o professor desenvolvia a consciência fonêmica, o livro CF não foi utilizado, limitando-se aos livros Aprender a Ler, ao de Matemática e ao de Ciências.

Conforme anunciamos, o livro Aprender a Ler não foi utilizado em todos os dias observados e, quando foi, nos seis dias, foram selecionadas três lições (3,4 e 5) e seis atividades (1^a, 2^a, 5^a, 6^a, 10^a e 14^a aulas) de algumas sessões dessas lições para o trabalho da alfabetização.

Durante uma entrevista, questioneei o professor sobre o motivo de não usar o livro de Consciência Fonêmica e sobre o que achava do livro Aprender a Ler, ele disse: “Não utilizo livro de Consciência Fonêmica porque não acredito que a consciência fonêmica ajude na alfabetização e também porque essa consciência é muito difícil de ser trabalhada”.

Em relação ao livro AL, o professor disse: “Seleciono lições e atividades do livro Aprender a Ler que acho mais interessantes e faço algumas adaptações nas lições”, disse também: “Cumpro as lições, mas aí faço adaptações, com base nas ideias com as quais eu compartilho”; com isso, percebemos que a sua autonomia era limitada, visto que ele não poderia substituir o livro didático do programa por outros livros com atividades as quais ele pudesse compartilhar.

O livro Aprender a Ler é um material estruturado, com vinte lições organizadas em um mesmo formato e com atividades semelhantes, mudando apenas o fonema estudado em cada lição. No entanto, em nossas observações, não percebemos o trabalho do docente com todos os fonemas das lições, nem com todas as lições do livro, realizando algumas atividades de seis aulas dos blocos (Brincando com sons e letras, Hora de Ler, Correto?, Redação, Já sei ler), conforme quadro a seguir.

Quadro 08 -Atividades Livro Aprender a Ler

Aula	Lição/fonema	Atividades	Blocos/ Enunciado das atividades
1 ^a	Lição 3 fonema /l/	7, 8, 10, 10 13,	Bloco Brincando com sons e letras Atividades: Ligue as figuras cujos nomes começam com /l/ à cartola do mágico;/ Marque com um L as figuras cujos nomes começam com /l/; Conste sons. Bloco: Hora de Ler Atividade: Leia emendando
2 ^a	Lição 3 fonema /l/	16,17,18, 22, 27, 28, 29, 33, 36, Já sei ler.	Bloco:Hora de ler Atividades: ligue e leia; ligue e leia; ligue e leia. Bloco:Correto? Atividade: Escreva o nome de cada figura; Cruzadinha; Escrevam as letras que faltam no lugar certo: Copie; Bloco: Redação Atividade: 33 Vamos inventar uma história? Escreva a palavra que cada pessoa está dizendo; (36) decida a ordem e conte essa história. Bloco: Já sei Ler Bloco: Hora de Ler Atividade: Leia emendando (13)
5 ^a	Lição 4 fonema /m/	3 e 4	Bloco:Brincando com sons e letras Atividades: A mamãe foi ao mercado e comprou muitas coisas gostosas. Coloque na sacola da mamãe os alimentos cujos nomes começam com /m/: Observe as figuras/marque com M todas as figuras cujos nomes começam com /m/; Circule as figuras cujos nomes têm /m/ no meio da palavra.
6 ^a	Lição 10fonema /v/	Hora de ler	Bloco: Hora de ler Atividade: leia emendando
10 ^a	Lição 10fonema /v/	3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 16, 17, 18, 19, 30	Bloco:Brincando com sons e letras Atividades: Marque V nas figuras cujos nomes começam com /v/; Marque V no nome que começa com /v/; Marque V nas palavras que têm /v/; - Circule as palavras que começam com /v/; Diga o nome da primeira figura. Marque V na figura cujo nome começa com o mesmo som; Marque com v o nome que começa com /v/;Escreva; conte os sons Bloco:Correto? Atividades: Complete com a letra que falta; Complete com a letra que falta; Leia, compare e explique o que faz a diferença; Cruzadinha Bloco:Já sei ler Atividade: Decida a ordem e conte a história
14 ^a	Lição 10 fonema /v/	Hora da leitura	Bloco: Hora de Ler Atividade- Leia emendando

Fonte: Daisinalva Amorim de Moraes (2015).

Essas atividades eram geralmente de identificação de fonemas e seus grafemas correspondentes, nas quais as crianças tinham que contar fonemas, completar com fonemas indicados, copiar palavras com determinado fonema, circular palavras com fonemas indicados, contar fonemas, além das atividades de leitura de palavras com os

sons estudados, o que ocorreu em quatro dessas aulas. Mas o professor não se limitou às atividades prescritas, inserindo outras, conforme percebemos no quadro 11, a seguir, em que apresentamos as atividades vivenciadas a partir do livro Aprender a Ler e os acréscimos fabricados pelo professor, durante a realização dessas atividades. Nesse quadro, vamos encontrar as atividades prescritas no livro Aprender a Ler – AL e as fabricações realizadas pelo professor – P:

Quadro 09-Atividades de apropriação do SEA realizadas a partir do livro Aprender a Ler

Atividades realizadas	Prescrições do AL e fabricações do professor..	Identificação e nomeação de sons e letras, sílabas e	Contagem de sons	Contagem de letra	Comparação de letras e palavras	Exploração de partes sonoras das	Ortografia, dígrafos e	Escrita de palavras e frases	Correção de palavras e frases	Leitura coletiva de palavras	Leitura individual de palavras	Ditado e de palavras e frases	Cópia de letras, palavras e frases	Total
1ª	AL	X		X				X		X				4
	Professor	X	X	X		X	X	X	X		X			8
2ª	AL									X			X	2
	Professor	X		X		X	X	X	X		X	X	X	9
5ª	AL	X		X										2
	Professor	X	X	X	X			X	X				X	7
6ª	AL									X				1
	Professor			X				X	X		X		X	5
10ª	AL	X		X				X		X				4
	Professor	X	X			X	X	X	X		X	X	X	9
14ª	AL									X				1
	Professor	X					X	X	X		X			5
	Total	8	3	7	1	3	4	8	6	5	5	2	5	

Fonte: Daisinalva Amorim de Moraes (2015). AL – Aprender a Ler

Conforme verificamos, foram prescritas 14 atividades no livro Aprender a Ler, durante as seis aulas e o professor realizou 43 atividades, portanto, 29 atividades a mais do que as do livro. Além disso, observamos que as atividades prescritas pelo programa limitavam-se à identificação de sons e letras correspondentes, a contagem dos sons e a leitura coletiva de palavras com os sons estudados e que o professor vai além dessas atividades, modificando-as e ampliando-as. Nas atividades de identificação de sons e letras, ele trocava os sons (fonemas) pela identificação e nomeação das letras; nas atividades de contagem de sons, ele mudava para a contagem de letras, sílabas e palavras; nas atividades envolvendo os sons estudados, ele chamava as crianças individualmente para a leitura.

Ele inseria em todas as atividades a escrita de palavras no próprio livro, fazia ditado de palavras e a sua correção, questionando sobre as letras e sílabas que compunham as palavras e, em alguns momentos, realizava comparações, explorava os sons das palavras, chamava a atenção das crianças para a ortografia das palavras e, no final, dizia para os alunos copiarem as palavras no caderno.

Conforme discutimos, o professor não seguia as orientações do programa em relação às atividades de preparação para o reconhecimento dos fonemas existentes no livro de “Consciência Fonêmica” e com o livro *Aprender a Ler*, mudava os enunciados e/ou acrescentava a escrita de palavras (nome das figuras), conforme quadro e reflexões realizadas.

Em uma entrevista, perguntei se ele não se preocupava com o resultado da avaliação¹⁴ das crianças, já que ele não trabalhava com a análise fonêmica; o professor justificou que não trabalhava a consciência fonêmica porque “os alunos têm dificuldade de dizer os fonemas das palavras [...] e não concordo com aquela rotina, com o trabalho de consciência fonêmica /k/ /a/ /z //a/ e disse ainda,

[...] o manual diz que os alunos repitam uma palavra pelos fonemas, a palavra *faca* (/f/ /a/ /k/ /a/) [...] e geralmente os alunos acabam não fazendo isso, se você perguntar, por exemplo, para um aluno pra ele dizer qual a primeira parte da palavra *faca*, ou ele vai dizer efe (F) ou vai dizer FA. Ele não vai dizer /f/, então o que é que acontece, percebo que as crianças em si não conseguem isolar os fonemas, as crianças não têm essa consciência [...]. Eles não conseguem falar por isso, eles dizem EFE ou dizem FA, e se eu disser como é que termina a palavra, ou eles dizem Cê ou CA, não dizem /C/ isoladamente, isso não me parece entrar na cabeça dessas crianças”.

Percebemos, portanto, que, na visão do professor, as crianças não conseguiam pronunciar os fonemas e, apenas por isso, ele não concordava ou não aceitava esse trabalho (o trabalho de reconhecimento do fonema isolado). Mas não acrescentou outros argumentos referentes à importância ou não desse trabalho para a alfabetização, como por exemplo, a importância de se trabalhar com o fonema para que as crianças compreendam que os segmentos sonoros, via de regra, não são notados apenas com uma letra (fase silábica), necessitando de mais letras e que o grande problema do programa, entre outras coisas, era o tratamento isolado que era dado ao fonema, obrigando a criança a pronunciá-lo isoladamente, como se em nossa língua houvesse uma correspondência perfeita entre som-grafia.

¹⁴ O programa realizava avaliações periódicas das crianças sobre o desenvolvimento da consciência fonêmica com material próprio de avaliação.

O programa parece desconhecer as regras contextuais da nossa ortografia, entre outras questões, como por exemplo, que as letras podem representar diferentes sons em determinados contextos (exame, peixe) em que a letra x, funciona com o som de /z/, /x/, ou que os sons podem ser notados por diferentes letras (casa, cozinha), o som /s/ sendo representado pelas letras s e z.

A seguir, apresentamos as atividades selecionadas pelo professor, utilizando o livro AL e as mudanças realizadas por ele nessas atividades.

Quanto ao bloco **Brincando com sons e letras**, no enunciado “Ligue as figuras cujos nomes começam com o som /l/ à cartola do mágico” – (atividade 7, lição 3)

Figura 37 – Atividade de identificação de sons



Fonte: (OLIVEIRA; CASTRO, 2010a, p. 32)

A atividade era apenas para ligar as figuras que começavam com som /l/ até a cartola do mágico; o professor substituíu o fonema /l/ pela letra L inicial dos nomes das figuras e perguntava as outras letras dos nomes, conforme podemos verificar no extrato de aula abaixo:

Professor: Muito bem, o que eu quero que vocês façam, eu vou dizendo o nome do objeto e vocês vão ligando até o mágico.

Professor: Livro, começa com a letra L?

Aluno: Começa

Professor: Embaixo de livro temos lenço, lenço começa com a letra L?

Professor: Depois de L qual é a outra letra?

Aluno: E

Professor: E depois, qual é a letra?

Aluno: N

Professor: e depois?

Professor: Embaixo de lenço, nós temos lupa, lupa começa com a letra L?

Aluno: Começa

Professor: Levem até o mágico. Coelho começa com a letra L?

Aluno: Não.
 Professor: Começa com que letra?
 Professor: Coelho começa com a letra ...
 Aluno: C
 Professor: Serra começa com a letra L?
 Aluno: não
 Professor: Começa com qual?
 Aluno: S

O professor não se limitava ao questionamento sobre as **letras das palavras** e acrescentava outro comando: “ao lado de cada objeto vocês vão **escrever os nomes**”. Nesse momento, ajudava os alunos a escreverem as palavras, perguntando as letras e também dizendo, quando eles não sabiam, conforme extrato:

Professor: Atenção, do lado de cada objeto, vocês vão colocar o nome, comecem com livro, escrevam li -vro ...
 Professor: Vamos lá, vocês já colocaram o nome livro?
 Aluno: Já
 Professor: Vamos livro, l e i – li
 Professor: Escrevam do lado do lenço – len-ço, escreveram o nome lenço?
 Professor: Agora vamos para baixo, lupa – l com u faz lu, p com a faz pa - lupa
 Aluno: Coe é como?
 Professor: Depois a gente vê.
 Professor: Vamos passar para o lado de cá, capa (mostrou onde eles deveriam escrever)

Ele dizia para os alunos escreverem, e ia escrevendo ao mesmo tempo as palavras no quadro e, quando terminava, dizia para olharem para o quadro e corrigirem as suas escritas, escrevendo ao lado das palavras que as crianças tinham escrito a palavra correta; depois, realizava a leitura das palavras, refletindo sobre alguns aspectos da **ortografia**:

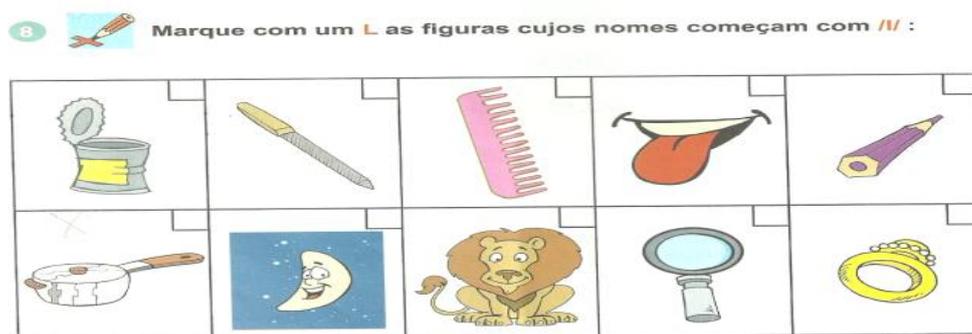
Professor: Falem a palavra livro, o r é vibrante, o r vibra a palavra, se não tivesse r, seria livo, se fosse um a no lugar do o?
 Aluno: Livra
 Professor: Se fosse e no lugar do a?
 Aluno: Livre
 Professor: Agora vamos pra lenço, ço
 Professor: Olhem a palavra, tá faltando alguma coisa?
 Aluno: tá.
 Professor: Sempre que colocamos n no meio da palavra, fica /en/, assim, nasal (fecha o nariz com a mão). Se fosse sem o n, seria ...
 Aluno: Leço
 Professor: L com e
 Aluno: Le
 Professor: Com n junto fica?
 Aluno: Len

Professor: A, seria ...
 Aluno: Lan
 Professor: Se fosse o, seria...
 Aluno: Lon (faz o mesmo sem o n – leço, laço, loço)
 Professor: Lupa, lu ...
 Aluno: lu
 Professor: p com a
 Aluno: Pa
 Professor: Lupa
 Professor: Coelho, vejam que beleza! Co e lho
 Professor: C com o
 Aluno: Co
 Professor: E olho, o lh da o som ...
 Aluno: lha, lhe, lhi, lho, lhu
 Professor: Tá igualzinho a escrita de vocês? co-e-lho

Conforme observamos, o professor não se limitava aos comandos do programa, questionando as crianças acerca dos **dígrafos** (rr e lh) e também o n como marca de nasalidade e respondia, levando-os a repetirem as palavras, conforme vimos acima, denotando valer-se de conhecimentos relativos a sua própria formação, quando criança.

Na atividade 8 a seguir, o enunciado era: Marque com L as figuras cujos nomes começam com /l/; o professor normalmente não pronunciava o som /l/, mas tratava o som como se fosse letra e acrescentava um novo comando, a escrita dos nomes das figuras, conforme verificamos em quase todas as atividades, o que demonstrava sua importância na rotina do professor:

Figura 38 – Atividade grafofonêmica



Fonte: (OLIVEIRA; CASTRO, 2010a, p. 32)

Professor: Eu vou falar o nome dos objetos e vocês vão colocar a letra L.
 Professor: Falem a palavra lata, começa com a letra L?
 Aluno: Começa
 Professor: Agora, serra, começa com a letra L?
 Aluno: Não

Professor: Falem panela

Aluno: Panela

Professor: começa com a letra L?

Aluno: Começa

Professor: Fale novamente.

Aluno: Panela

Professor: Então ,não começa com a letra L.

Professor: Agora ,olhem pra mim e prestem atenção, vocês vão colocar o nome dos objetos.

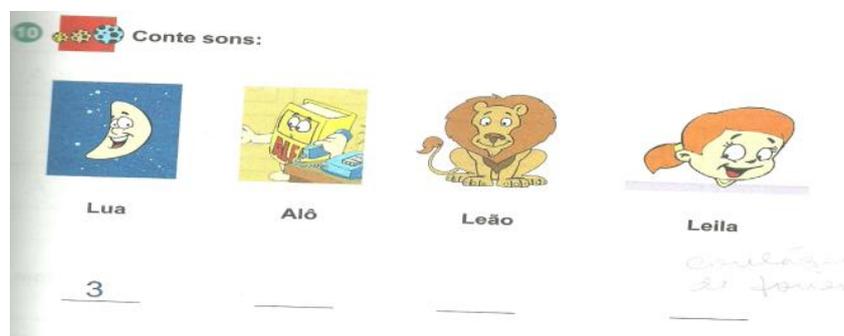
Professor: Lata (pertinho da lata)

Professor: Serra

Mesmo enfatizando as letras, observamos que o professor avançava em sua prática, pela oportunidade de escrita proporcionada às crianças e sua posterior correção, uma vez que nessa última atividade as mesmas tinham oportunidade de refletir sobre o SEA, tanto coletivamente como no contato individual estabelecido com algumas crianças, em alguns momentos.

Na atividade 10 – “Conte os sons” o professor ignorava o comando e dizia para contarem as letras, perguntando os seus nomes:

Figura 39 – Atividade de contagem de sons.



Fonte: (OLIVEIRA; CASTRO, 2010a, p. 33)

Professor: Nessa atividade, vocês vão vendo a palavra LUA, ALFA, LEÃO e uma menina chamada LEILA. Vocês vão contar quantas letras tem.

Professor: Vamos ver, LUA tem quantas letras? (escreve a palavra no quadro)

Aluno: Três

Professor: Quais são as letras?

Aluno: L U A

Professor: Não tem o alfa? O alfa está dizendo ALÔ.

Professor: Vamos lá, olhem a palavraolhem para o quadro...

Professor: Daniel, vamos para o quadro “alô”, vamos lá... Escreve a palavra no quadro

Aluno: ALÔ
 Professor: Quantas letras têm alô?
 Aluno: Três
 Professor: Quais são as letras?
 Aluno: A L O
 Professor: A l ô (como tem esse acento fica Ô)
 Professor: Vamos para leão quais são as letras de leão?
 Aluno: Quatro
 Professor: Quais são as letras de leão?
 Aluno: l e ã o (leão e o til)
 Professor: Leão, quatro letras
 Professor: Quantas letras tem Leila?
 Aluno: Cinco
 Professor: Quais são as letras de Leila
 Aluno: Leila
 Professor: Olhem para o quadro, que escreveram o nome de Leila, le - lei-la

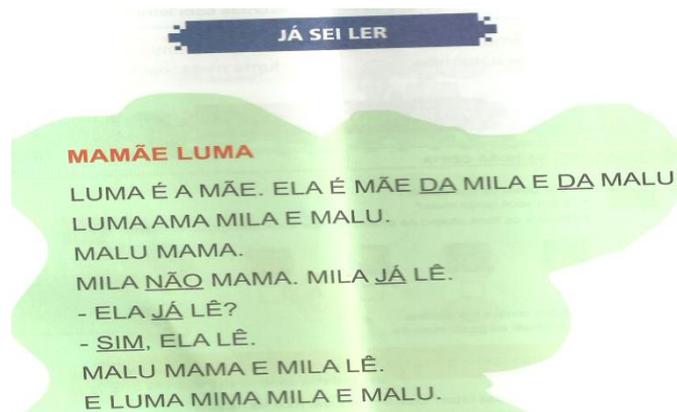
Também no livro *Aprender a Ler* havia um bloco de atividades relativo à leitura de palavras “Hora de Ler”, cujo enunciado era apenas “Leia emendando” (6ª e 7ª aula) ou atividade “Leia comigo”. Essa atividade durou quatro dias, no entanto, ocorria de um modo bem particular: o professor aproveitava as palavras dessa sessão, que eram palavras com os sons estudados na lição e encaminhava uma *leitura individual das palavras* pelas crianças. Antes de chamar cada criança individualmente, ele as organizava em duplas (uma com pouco domínio da leitura e outro com maior domínio) para treinarem a leitura. As crianças se comportavam com a responsabilidade de ensinar umas as outras e depois, eram chamadas individualmente para lerem junto ao professor.

Figura 40 – Hora de ler



Fonte: (OLIVEIRA; CASTRO, 2010a, p. 46)

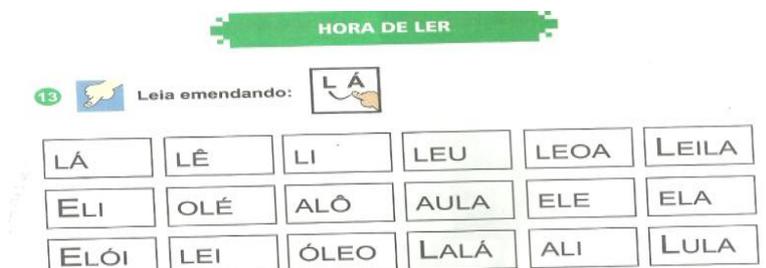
Figura 41 – Atividade Já sei Ler



Fonte: (OLIVEIRA; CASTRO, 2010a, p. 52)

As crianças tentavam ler as palavras e ajudavam umas as outras durante todo o tempo em que a atividade durava. O professor, no momento da leitura, utilizava como estratégia a soletração, conforme podemos verificar na leitura das palavras com o som /l/, fragmento a seguir:

Figura 42 – Atividade de leitura de palavras.



Fonte: (OLIVEIRA; CASTRO, 2010a, p. 33)

Professor: Atenção, hora da leitura, eu vou chamar de um por um para ficar aqui comigo.

Professor: Vou chamar vocês pra fazer a leitura aqui comigo.

Professor: Você que gosta de conversar, Yasmin, que gosta de conversar, vai ficar lendo pra quando eu chamar já ...está lendo?

Professor: e lo i - Eloi

Aluno: ELÓI

Professor: A lê o lô - alô

Aluno: ALÔ

Professor: AU-LA - aula

Aluno: AULA

Professor: Lê o lu, lê a la - lula

Aluno: LULA

Professor: Lê i lê a la - LEI-LA

Nessa atividade, o professor retoma o método tradicional de leitura em que o professor fala e o aluno repete. A aprendizagem vai acontecer pela memorização das letras e das sílabas, de acordo com as concepções do programa.

Conforme observamos, o docente realizava mudanças nos enunciados das atividades, evitando a análise fonêmica e enfatizando os nomes das letras, mas essas mudanças nem sempre representavam uma mudança significativa das concepções postas pelo programa Alfa e Beto, que enfatizava a exposição dos conteúdos do ensino, a repetição e a memorização dos segmentos da palavra. Assim, percebemos que, mesmo acreditando em mudanças significativas, não ocorreram grandes avanços. Nesse sentido, analisamos as atividades realizadas a partir das palavras dos textos lidos e das atividades do livro de Ciências.

A escrita de palavras

Essa atividade estava presente em quase todos os dias observados. Além do livro Aprender a Ler, ele também realizava a escrita de palavras, utilizando as atividades do livro de Ciências (em cinco dias). Após a realização das atividades da disciplina que era ligar as partes do corpo, o professor encaminhava a escrita dos nomes das partes do corpo humano do jeito que sabiam e, após a escrita, realizava a correção no quadro, questionando sobre a escrita das palavras. Assim, as atividades eram pouco exploradas ou exploradas rapidamente, dando lugar à escrita de palavras e a sua exploração, conforme extrato a seguir:

Professor: Do ombro até a ponta dos dedos, tudo é braço. Só que o braço está dividido em partes: mão, punho, antebraço, cotovelo, bíceps, tríceps e ombro.

Professor: Liguem agora, vamos.

Professor: Vocês estão vendo, em cada quadradinho desses, nós vamos colocar o nome de cada parte do corpo da menina. Colocar o nome das partes do corpo da menina, na hora que eu disser: cabeça

Professor: Embaixo, vejam que nome difícil: pé

Professor: Embaixo do pé nos temos: canela. É assim: ca ne la

Professor: Aqui atrás, vocês vão colocar outro nome que eu vou dizer pra vocês: coxa

Professor: Agora, nós vamos fazer um desenho do lado esquerdo, do lado do desenho escrevam: mão

Professor: Embaixo da mão eu tenho o quê, Thiago? Digam, pescoço.

Aluno: Pescoço

Professor: Escrevam pescoço

Professor: Vamos lá, embaixo de pescoço, que figura é essa, aí?

Aluno: Joelho

Professor: Escrevam aí, jo e lho

Depois o professor faz a correção perguntando, como nas atividades anteriores, quantas letras, quantas sílabas, quais letras.

Aluno: Agora, olhem pra cá todo mundo, vamos trabalhar... vamos trabalhar com as palavras... como é o nome da 1ª palavra?

Aluno: Cabeça

Professor: Olhem só, olhem pra cá, como é ca?

Aluno: ca

Professor: Cabeça

Professor: Quantas letras tem cabeça, vamos contar?

Aluno: Seis letras

Professor: Isso, agora falem, cabeça

Aluno: Cabeça

Professor: Quantas sílabas?

Aluno: Três

Professor: Que letra é essa?

Aluno: C

Professor: Que letra é essa?

Aluno: A

Professor: Que letra é essa?

Conforme percebemos, essas atividades limitam-se à identificação de letras e sílabas de palavras e à formação de sílabas.

Ditado de palavras e frases

O ditado era uma atividade frequente, tanto das palavras relativas às atividades do livro Aprender a Ler, quanto as demais atividades (a leitura de texto e as atividades do livro de Ciências). Ele dizia para os alunos escreverem uma sequência de números verticalmente e, depois, ia dizendo as palavras. Durante o ditado, ele ia fazendo intervenções: “Com que letras se escreve essa palavra?” ou “Com que letra começa?” “Como é que se escreve tal letra?”. Quando terminava, escrevia as palavras no quadro e, novamente, questionava a escrita das palavras (que letras? quantas letras?), mas não aproveitava tal momento para a realização de atividades de reflexão fonológica, mesmo que na entrevista tenha declarado que o ditado era a sua estratégia para o seu trabalho de “análise fonológica”, conforme extrato a seguir:

todos os dias, eu faço ditado, leitura, interpretação de texto e análise fonológica. O ditado é contextualizado com o texto trabalhado no dia (se eu trabalho com poesia, algumas das palavras da poesia e também da discussão surgida na interpretação é agregada ao repertório) e, a partir desse ditado, faço análise fonológica das palavras do ditado [...] Esse ditado é como se fosse uma estratégia para o meu trabalho, a análise fonológica.

A seguir, apresentamos o extrato de um ditado de palavras, a partir de um texto lido cujas palavras possibilitavam reflexões acerca de rimas e das demais partes sonoras das palavras, mas ele apenas explorava a divisão silábica e as letras das palavras:

O professor disse para os alunos escreverem a palavra ditado, no meio da folha e, depois, ditou palavras retiradas do texto lido: barata, barato, fato, mata, caro, raro, aparece.
Professor: São palavras do texto, que vocês viram no texto.
Professor: Puseram?
*Professor: Primeira palavra: **barata***
Aluno: /ba/ /ra/ /ta/
Professor: Escreveram?
Aluno: Escrevemos
*Professor: Agora coloquem a palavra, embaixo, **barato***
Aluno: Aqui, professor?
Professor: Fizeram barato?
Aluno: Fizemos.
*Professor: Botem aí, **fato***
Aluno: Tá certo, professor?
Professor: Puseram?
Aluno: Pusemos.
*Professor: Botem agora, **mata***
Aluno: Professor, como é o ta?
Aluno: TA
*Professor: Ponham agora a palavra **caro***
Professor: Agora, uma palavra parecida, botem aí, raro
*Professor: Ponham aí, vejam que palavra boa, ponham aí, **aparece***
Aluno: Professor, olha?
Professor: Certo
Professor: Agora, bote essa palavra: isso
Aluno: [...] su
Professor: Terminaram?
Aluno: Terminamos

Nos ditados de frases, a sua preocupação era com o espaçamento ou a segmentação entre as palavras, mesmo que o questionamento sobre as letras e sílabas estivessem presentes, conforme extrato:

Professor: Francisca (espaço)
Professor: Usa (espaço)
Professor: Saia (espaço)
Aluno: Como ia, ia?
Professor: É saia
Aluno: Tio, como é sa?
Professor: Letra s, aquela dali (aponta para o quadro das letras)
Professor: e(espaço)
Professor: Blusa – Francisca usa saia e blusa
Aluno: Blusa, l
Aluno: bo, não é l
Aluno: bl ...

Aluno: Professor, como é /nha/?
Professor: Como é o usa, o s tem o som de z entre duas vogais.
Professor: Saia
Professor: E, como é esse e?
Aluno: é /e/

Correção e questionamento sobre a escrita das palavras

Após o ditado ou a escrita de palavras ou frases, era a oportunidade que o professor possuía para o trabalho específico de alfabetização. Assim, a partir da correção e questionamento sobre a escrita de palavras, o professor realizava a identificação e nomeação das letras (quantas letras? quais são as letras? que letra é essa?), sobre as sílabas (quantas sílabas? quais são as sílabas?), sobre a vogal nasal, sobre a ortografia das palavras, sobre a acentuação das palavras, a comparação de palavras quanto ao tamanho (quantificando as letras e as sílabas) e quanto às letras iniciais, conforme verificamos em quase todos os dias.

No extrato a seguir, o professor demonstra perceber semelhanças entre as palavras FATO/MATA e CARO/RARO e chama a atenção das crianças, comparando as diferenças e semelhanças nas palavras, mas não reflete sobre rimas, o que demonstra a dificuldade do docente em relação ao trabalho de consciência fonológica nas classes de alfabetização.

Professor: Agora, CARO (escreve no quadro)
Professor: Quantas letras tem caro?
Aluno: 1, 2, 3, 4 – quatro
Professor: Que letra é essa?
Aluno: C
Professor: ca
Aluno: ca
Professor: ro
Aluno: ro
Professor: CA RO
Professor: Qual foi a outra palavra?
Professor: Agora, nós vamos fazer o seguinte: a comparação das palavras, eu vou escrever a palavra e vocês vão copiar do lado.
 [...]
 Professor: Vamos lá, MATA
Professor: Que letras são essas?
Aluno: 1, 2, ...4
Professor: Vejam, essas duas palavras (FATO/MATA) o que é que tem alguma coisa parecida?
Aluno: o A e o T
Professor: E diferente?
Aluno: O e o A
 [...]

Professor: RARO, copiem.
Professor: Copiaram?
Aluno: Copiamos.
Professor: Tem quantas letras?
Aluno: Quatro (1, 2, 3, 4)
Professor: Quantas sílabas tem raro?
Aluno: Duas
Professor: RA RO
Professor: Agora dá uma olhada aqui, olha?
Professor: CARO e RARO
Professor: O que ela tem de igual?
Aluno: o C e o R

Assim, durante toda a correção, havia *identificação, nomeação e contagem de letras*, mas também do segmento silábico, mesmo que, muitas vezes, não houvesse reflexão acerca da dimensão sonora desses segmentos. Nos questionamentos, quase sempre, prevaleciam os aspectos gráficos (acentuação gráfica, ortografia das palavras e as letras), mas também a comparação de letras, sílabas e palavras, que era um reflexo das atividades do livro *Aprender a Ler* e suas concepções. Além dessas atividades, o docente encaminhava as crianças para a cópia.

Cópia das palavras e frases

A cópia era um dispositivo presente no dia-a-dia do professor. Essa atividade era realizada sempre após a correção das palavras e frases no caderno, como se o docente tivesse que prestar contas à família das crianças daquilo que era realizado na classe. Mas alguns alunos ainda tinham dificuldade de tirar do quadro, fazer a cópia das palavras escritas no quadro. O professor, então, ajudava-as, dizendo as letras das palavras ou mesmo indo junto às crianças para ajudá-las.

Observamos também na rotina do professor que, durante alguns dias, foram expostos filmes (DVDs infantis). Essa atividade fazia parte da cultura da escola, no segundo horário das sextas-feiras, mas nem sempre os equipamentos (televisor e vídeo) funcionavam e, muitas vezes, eles não eram resgatados pelos professores. Em relação às atividades de desenho e pintura, foram realizadas em apenas três aulas. O desenho ou pintura em uma aula ocorreu apenas para colorir o desenho e em duas aulas, além de colorir, os alunos deveriam escrever palavras e frases.

Foram observadas também atividades de Matemática (nove aulas); essas atividades envolviam sempre operações de adição e subtração escritas no quadro,

mesmo que o programa disponibilizasse dois livros para essa disciplina, com atividades diferenciadas e mais produtivas. Quanto às demais disciplinas do currículo, o programa determinava que durante a semana as mesmas fossem também garantidas.¹⁵

Além dessas atividades, as crianças apresentavam as atividades do livro de Caligrafia, que eram realizadas como tarefa de casa. A caligrafia era um dispositivo do programa de muita importância, pela concepção de escrita defendida, o traçado das letras corretamente para escrever as palavras. Por isso, essa atividade deveria ser realizada diariamente na sala de aula. Mas o professor também não obedecia e mandava duas lições para serem realizadas em casa e apenas fazia a correção, conforme extrato a seguir:

[...] coloco apenas como tarefa de casa, mas oriento que não façam aquela com a frase, prefiro que eles façam apenas as palavras e as letras, porque acho interessante que eles aprendam as letras e o nome das letras, acho que o conhecimento do nome das letras e do som das letras é um elemento básico para se poder aprender a escrita alfabética”.

O programa disponibilizava “Minilivros”, que eram livrinhos com pequenos textos, a serem lidos pelos alunos na sala de aula com os fonemas trabalhados, cuja finalidade era desenvolver a fluência de leitura a partir de uma atividade “Hora de Ler Minilivros”. De acordo com a fala do professor, os Minilivros tinham função irrelevante para a sua prática, conforme podemos verificar na fala a seguir:

“uso os minilivros apenas como atividades artísticas, pra que eles leiam e pintem, apenas para leitura e pintura na sala de aula, para colorir e, se não der, eles levam pra casa. Eles conseguem ler, mas são leituras muito vazias, de repetição de fonemas, na perspectiva de “eu leio aleluia”, aí o que é que acontece, uso como atividade de entretenimento. Esse material é colocado para ler porque existe um texto escrito, mas não trabalho com eles na perspectiva da análise fonêmica. Ele é pra trabalhar com análise fonêmica, repetição do fonema explícito. Como o material é impresso para colorir e a capinha deles é bem interessante, bem colorida”

Nas aulas observadas durante os vinte dias, a leitura e as atividades artísticas mencionadas pelo professor não foram verificadas. Percebemos, no entanto, que a

¹⁵Obs.: Matemática – deverá ser vivenciado 3 dias por semana (sugerimos segundas, quartas e sextas); Ciências – deverá ser vivenciado 2 dias por semana (sugerimos terças e quintas). As duas disciplinas deverão ser vivenciadas após as atividades do livro “Aprender a Ler”. Caligrafia: sugerimos 1 p/ sala e 1 p/ casa, a critério do professor. No Bloco Leitura Livre o professor pode trabalhar textos de sua preferência. Não é necessário trabalhar o LG todos os dias. ATIVIDADES DE CASA TAMBÉM FICARÃO A CRITÉRIO DO PROFESSOR (disciplinas, quantidade e frequência das atividades). (Plano de aula lição 1 do Alfa e Beto/2012)

ausência desses minilivros pelo professor deve-se a não aceitação da perspectiva fonêmica defendida pelo programa. Além disso, observamos que os materiais do programa não chegam à sala de aula sem uma análise prévia e que alguns não são utilizados com o objetivo estabelecido pelo programa, sendo reinventada uma função ou utilidade, apoiando-se na formação do professor e em suas crenças.

5.2 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS QUE PARTICIPARAM DO PROGRAMA ALFA E BETO (2012)

Para observar o processo de aprendizagem, realizamos uma avaliação para a verificação do perfil inicial dos alunos em relação à escrita de palavras e, no final do ano, aplicamos o mesmo teste do início do ano. Aplicamos, também, um teste para avaliar as habilidades de leitura e de produção de texto.

Em relação à escrita de palavras, analisamos a evolução conceitual das crianças em relação às hipóteses de escrita, durante o processo de aquisição do sistema de escrita alfabética. Quanto à leitura de texto, analisamos a fluência e a compreensão de leitura e em relação à produção de texto, analisamos a legibilidade e a adequação ao gênero.

Os dados coletados foram submetidos a análises quantitativas e qualitativas, de modo a verificar a evolução dos aprendizes quanto aos aspectos investigados (nível de apropriação da escrita alfabética e letramento). Apresentaremos, a seguir, as evidências obtidas, seguindo a ordem mencionada.

Em relação à escrita de palavras, de acordo com Ferreiro (1985), a construção da escrita é um sistema de representação, o que significa dizer que as dificuldades enfrentadas pelos estudantes, no início de sua escolarização, são dificuldades conceituais semelhantes às de um sistema de representação, que deve ser compreendido em suas regras de produção. Segundo a autora citada, na construção da língua escrita, as crianças colocam problemas, constroem sistemas interpretativos, pensam, raciocinam e inventam, buscando compreender a escrita.

Para Ferreiro e Teberosky (1989), as hipóteses dos aprendizes seguem uma linha evolutiva, iniciando pela hipótese pré-silábica até a hipótese alfabética, na qual as crianças constroem a compreensão da base alfabética. Assim, com a intenção de estabelecer relações entre o ensino e as aprendizagens dos alunos, realizamos a análise dos resultados, tomando por base o referencial dos pesquisadores citados na

fundamentação teórica desta tese e adotamos a categorização elaborada por Cruz(2012), apresentada no Capítulo 2 desta Tese.

Conforme explicitamos anteriormente, o professor, no ano de 2012, atuava em uma escola com alunos do 1º ano e tinha como orientações teórico-metodológicas o Programa Alfa e Beto. Assim, avaliamos seus alunos, no início e no final do ano letivo, na perspectiva do acompanhamento de suas aprendizagens.

5.2.1 A evolução das crianças em relação às hipóteses da escrita

No *início do ano letivo* de 2012, foram avaliadas 19 crianças, utilizando um instrumento que constava de figuras (pá, sol, janela, fada, livro, peteca, bicicleta, abacaxi e borboleta), em que as crianças deveriam escrever as palavras correspondentes às figuras. Os resultados mostraram que, das dezenove (19) crianças avaliadas, quanto à escrita de palavras, duas (2) estavam na fase pré-silábica, três (3) estavam iniciando a fonetização, duas (2) estavam na fase silábica de qualidade, seis (6) estavam na fase silábico-alfabética e cinco (5) já estavam na fase alfabética-1, conforme quadro 10:

Quadro 10 – Escrita Inicial de palavras - 2012

Níveis	Inicial
PS1- Pré-silábico	-
PS2- Pré-silábico	2
S1- Início de fonetização	3
S2 - Silábico quantitativo	0
S3 - Silábico qualitativo	2
SA - Silábico alfabético	6
A1- Alfabético 1	5
A2 - Alfabético 2	0
A3 - Alfabético 3	0

Fonte: Daisinalva Amorim de Moraes (2015).

No *final do ano letivo*, as crianças foram avaliadas, utilizando-se o mesmo instrumento. Os resultados foram os seguintes: duas (2) crianças continuavam na fase pré-silábica, uma (1) estava na fase silábica de qualidade, uma (1) na fase silábico-alfabética, quatro (4) estavam na fase alfabética-1 e dez (10) estavam na fase alfabética-2, conforme quadro 11:

Quadro 11 - Escrita Final de palavras - 2012

Níveis	Final
PS1-Pré-silábico	-
PS2-Pré-silábico	2
S1- Início de fonetização	0
S2 - Silábico quantitativo	0
S3 -Silábico qualitativo	1
SA - Silábico alfabético	1
A1- Alfabético 1	4
A2 - Alfabético 2	10
A3 - Alfabético 3	0

Fonte: Daisinalva Amorim de Moraes (2015).

Se considerarmos o perfil de entrada dos alunos, percebemos que houve poucos avanços, considerando que doze(12) crianças já iniciaram em fases avançadas. Destas, que iniciaram nas fases silábico-alfabética e alfabética, dezesseis(16) terminaram nessa fase, sendo que dez(10) evoluíram para a alfabética 2. Das cinco(5) crianças que iniciaram na fase pré-silábica e com início de alfabetização, duas (2) terminaram na fase pré-silábica; essas crianças começaram e terminaram na mesma fase. E, das duas (2) crianças que iniciaram na fase silábica 2 e 3, apenas uma(1) avançou, conforme quadro 12:

Quadro 12 - Evolução da Escrita de palavras em 2012

Alunos	Testagem inicial	Testagem final
1	silábico-alfabético	alfabético 2
2	início de fonetização	alfabético 2
3	início de fonetização	Alfabético 1
4	pré-silábico	pré-silábico
5	alfabético 1	alfabético 2
6	silábico-alfabético	alfabético 2
7	silábico-alfabético	alfabético 2
8	silábico-qualitativo	silábico-alfabético
9	início de fonetização	silábico-qualitativo
10	alfabético 1	alfabético 2
11	alfabético 1	alfabético 1
12	silábico-alfabético	Alfabético 1
13	alfabético 1	alfabético 2
14	pré-silábico	pré-silábico
15	silábico-alfabético	alfabético 2
16	alfabético 1	alfabético 2
17	alfabético 1	alfabético 2
18	Silábico-alfabético	Alfabético 1
19	silábico-qualitativo	alfabético 1

Fonte: Daisinalva Amorim de Moraes (2015).

Assim, de 84% dos alunos que terminaram o ano letivo, alfabéticos ou quase alfabéticos, 63% desses alunos já iniciaram o ano letivo na mesma fase (silábico-alfabética e alfabética). Portanto, restaram 16%, o que corresponde a duas (2) crianças

que iniciaram e terminaram na fase pré-silábica e uma(1) que evoluiu da fase silábica com início de fonetização para a fase silábica de qualidade.

É importante salientar que, assim como RIOS (2012), não tivemos nenhuma criança na hipótese pré-silábica em que a escrita fosse representada por desenho ou escrevesse com números, nem rabiscos. As crianças notaram as palavras, utilizando letras do alfabeto, mesmo que as letras de um dos alunos se assemelhassem a rabiscos. Assim, as crianças, em hipótese pré-silábica, representavam suas escritas com diferentes níveis, usavam letras convencionais e faziam uso dos critérios de quantidades mínimas de caracteres, com variações internas e diferenciações entre as diferentes palavras. As crianças que se encontravam na fase silábica, representavam a escrita, notando o início ou o final das palavras com apenas uma letra com correspondência sonora semelhante, por exemplo: notando a palavra PÁ com a letra A ou P, SOL com a letra O, BICICLETA com a letra I, ABACAXI, com a letra A. Essas crianças foram classificadas de silábicas com início de fonetização. A seguir, apresentamos alguns exemplos dessas escritas e a sua evolução:

Ilustração 4 – Avaliação diagnóstica de alunos no primeiro ano da pesquisa



Fonte: Daisinalva Amorim de Moraes (2015).

Ilustração 5 - Avaliação diagnóstica de alunos no primeiro ano da pesquisa



Fonte: Daisinalva Amorim de Moraes (2015).

Ilustração 6 - Avaliação diagnóstica de alunos no primeiro ano da pesquisa



Fonte: Daisinalva Amorim de Moraes (2015).

5.2.2 A Fluência e a Compreensão de Leitura e a Produção de Textos

Em relação à **Leitura de texto**, avaliamos a **fluência de leitura** e a **compreensão leitora**. Essa avaliação constava de dois pequenos textos; cada um deles com uma questão para compreensão, conforme instrumento apresentado no 3º Capítulo. No primeiro texto, a questão era de localização de informação explícita e, no segundo texto, era exigida a inferência. O instrumento era apresentado às crianças que, individualmente, deveriam ler cada texto em voz alta, os enunciados das questões e as possíveis respostas. Após a leitura, as crianças deveriam marcar uma única resposta com X. A fluência de leitura era classificada pelo aplicador da seguinte forma: o aplicador deveria classificar a leitura realizada, utilizando as categorias: leu com fluência (LF), leu com dificuldade e com pausa entre as sílabas (LCD) e não leu (NL). Em relação à compreensão de texto, as crianças deveriam apenas marcar com X a resposta que consideravam correta.

As respostas mostraram que, mesmo a fluência de leitura sendo uma das habilidades quase configuradas como objetivo do programa Alfa e Beto, das dezenove (19) crianças que participaram da leitura dos textos, apenas seis (6) crianças leram com fluência, seis (6) leram com muita dificuldade e com pausa entre as sílabas e sete (7) crianças não conseguiram ler. Quanto à compreensão leitora, observamos que onze (11) crianças acertaram a primeira questão nove (9) crianças acertaram a segunda questão. Assim, nove (9) crianças acertaram as duas questões e duas (2) crianças acertaram apenas a primeira, conforme quadro 15:

Quadro 13 – Leitura e compreensão de Texto - 2012

Aluno	Leitura			Compreensão	
	LF	LCD	NL	Questão 1	Questão 2
1	X			X	X
2		X		X	
3			X		
4			X		
5	X			X	X
6		X		X	
7	X			X	X
8		X		X	X
9			X		
10	X			X	X
11			X		
12			X		
13		X		X	X
14			X		
15		X		X	X
16	X			X	X
17	X			X	X
18		X			
19			X		
	6	6	7	11	9

LF - Leu com fluência

LCD - Leu com dificuldade e com pausa entre as sílabas

NL - Não leu

Fonte: Daisinalva Amorim de Moraes (2015).

Consideramos que as dificuldades de leitura demonstradas pelas crianças, são indícios de uma prática que, mesmo tendo a presença de textos quase que diariamente, sinaliza que as estratégias podem não estar sendo bem utilizadas, como por exemplo, a leitura sempre coletiva, realizada pelo professor; a falta do material escrito para cada criança, a ausência de atividades escritas para serem respondidas pelas crianças, etc. Acreditamos que a presença de textos e de atividades que estimulem os alunos a ler (pequenas histórias, poemas, fábulas, entre outros) e recontarem, falarem sobre o que leram, entre outras atividades, poderiam contribuir para a autonomia das crianças. Os resultados mostram, também, que para ler e compreender textos, não é suficiente apenas a decodificação de palavras descontextualizadas como concebe o programa Alfa e Beto. É preciso, também, que as crianças tenham contato com textos próprios do seu universo infantil, que leiam, discutam umas com as outras, busquem sentido naquilo que estão lendo.

Em relação à *escrita de texto*, essa atividade constava da escrita de um bilhete para convidar uma pessoa para participar da Festa de Natal, que seria realizada em sua casa. Após as discussões sobre o Natal do ano anterior, algumas crianças resolveram escrever para o Papai Noel, convidando-o para a sua festa, conforme explicitamos no 3º

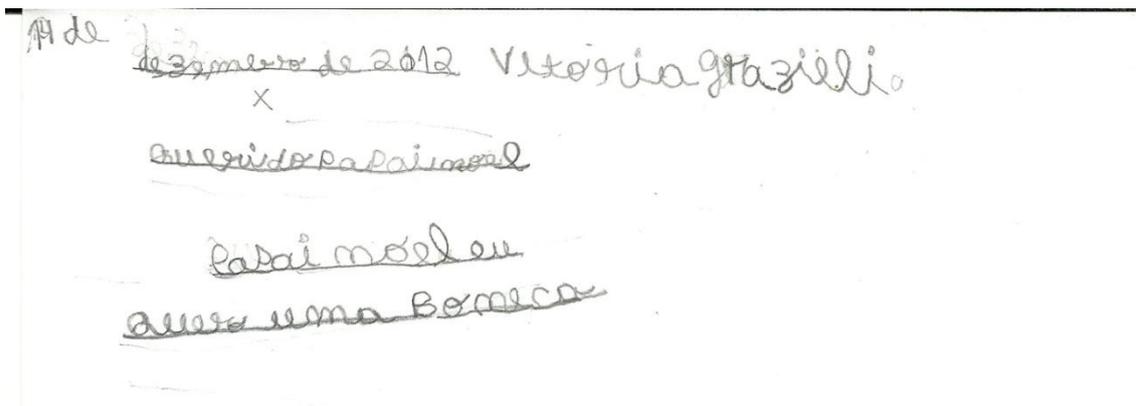
Capítulo desta tese. Nossa intenção era perceber se as crianças eram capazes de escrever texto com legibilidade e adequação ao gênero *bilhete*, que é um gênero presente no contexto das séries iniciais. Esse texto é utilizado para transmitir uma mensagem curta ou um recado e precisa conter os seguintes elementos: destinatário (a pessoa que receberá o bilhete), mensagem, nome legível do emissor e data.

Assim, dos dezoito (18) alunos que participaram da atividade, cinco(5) não realizaram a tarefa, sete (7) alunos apenas se limitaram a copiar o que estava no quadro ou fazer um desenho, enquanto as outras seis(6) crianças tentaram escrever, fazendo pedidos de presente de Natal. Durante a escrita, muitas dessas crianças demonstraram muita dificuldade e, mesmo aquelas que já estavam escrevendo palavras, perguntavam a todo tempo como deveriam escrevê-las, insistindo para que colocássemos as palavras no quadro para elas copiarem.

Dessas seis (6) crianças, duas (2) escreveram com muitas trocas e omissões, o que inviabilizou a leitura do texto, enquanto as quatro (4) crianças, mesmo com dificuldades (troca e omissão de letras), escreveram frases soltas ou tentativas de textos mais legíveis. As escritas encontram-se a seguir.

Observamos, durante a realização da atividade, a exigência das crianças ,quanto ao modelo de escrita de palavras; quando as crianças pediam para que escrevêssemos no quadro a palavra que estavam com dúvidas. Consideramos que essa atitude das crianças fazia parte da sistemática cotidiana da sala de aula, em que os modelos de escrita eram oferecidos pelo professor, quando corrigia as atividades, sem deixar que as crianças escrevessem espontaneamente as palavras, quando não admitia o “erro” , quando não permitia o confronto das escritas (espontânea e convencional) individual ou em duplas pelas crianças.

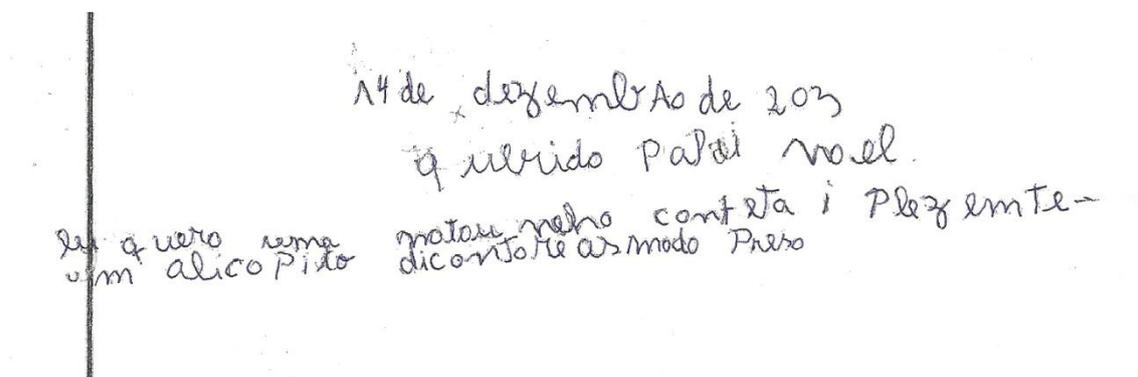
Ilustração 7 – Exemplos de produção de textos dos alunos no primeiro ano da pesquisa



Querido papai Noel

Papai Noel eu quero uma boneca.

Ilustração 8 – Exemplos de produção de textos dos alunos no primeiro ano da pesquisa



Querido Papai Noel

Eu quero um Natal melhor com festa e presente um helicóptero de controle remoto.

Ilustração 9 – Exemplos de produção de textos dos alunos no primeiro ano da pesquisa

Querido Papai Noel
 Papai eu quero um Feliz Natal. Melhor Natal. Melhor
 eu quero uma um mecã Tim de moto e carro.
 O gosto de Você querido

Querido Papai Noel

Papai eu quero um feliz Natal. Melhor Natal ...

eu quero uma ... tio de moto e carro

eu gosto de você querido

Ilustração 10 - Exemplos de produção de textos dos alunos no primeiro ano da pesquisa

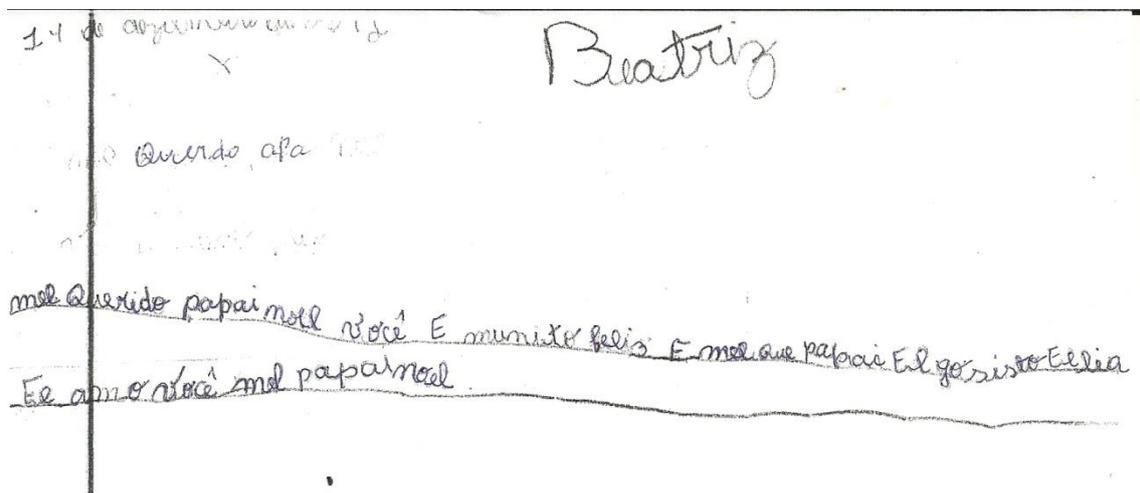
14 de dezembro de 2011
 X
 Querido Papai Noel
 Papai Noel Eu quero um natal mais Alegre e quero mais presente e mais feliz
 Eu quero uma ... quero ...

Querido Papai Noel

Papai Noel Eu quero um Natal mais Alegre e quero mais presente e mais feliz

Eu quero uma quero

Ilustração 11 - Exemplos de produção de textos dos alunos no primeiro ano da pesquisa



Meu querido Papai Noel

Você é muito feliz e meu papai eu gosto... e eu quero papai Noel eu gosto ... te amo você meu papai Noel.

Ilustração 12 - Exemplos de produção de textos dos alunos no primeiro ano da pesquisa

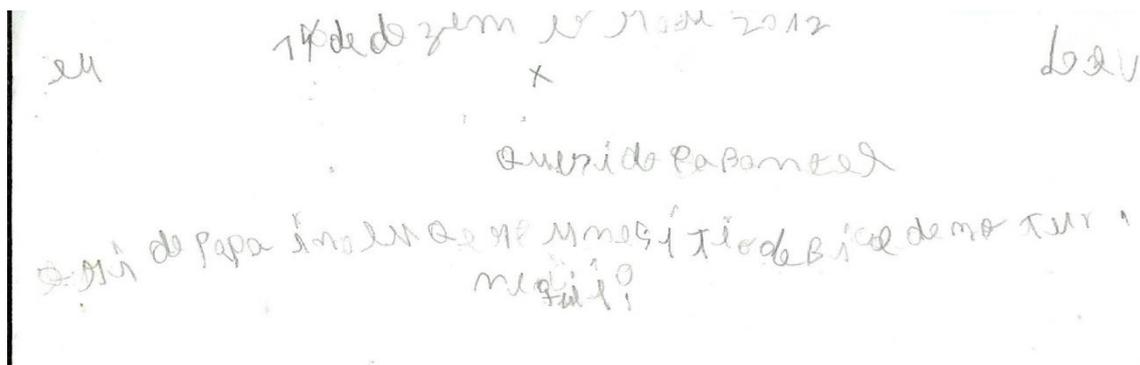


Ilustração 13 - Exemplos de produção de textos dos alunos no primeiro ano da pesquisa

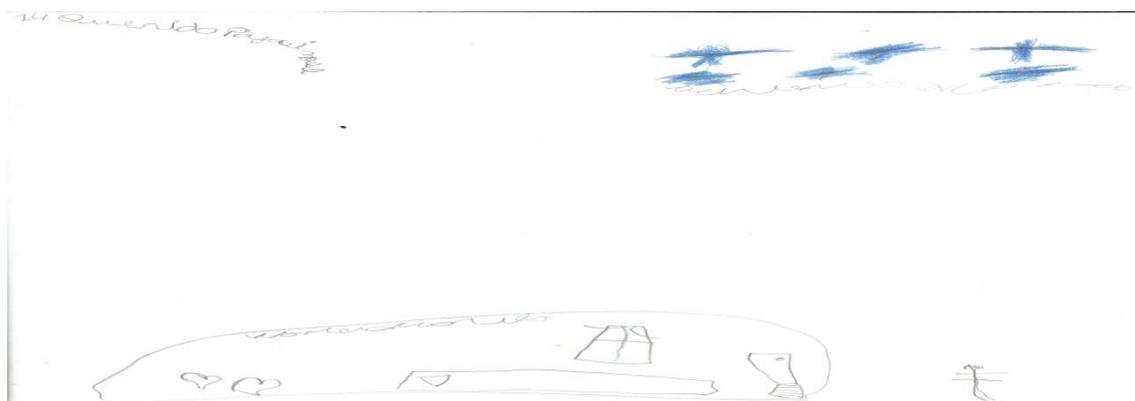
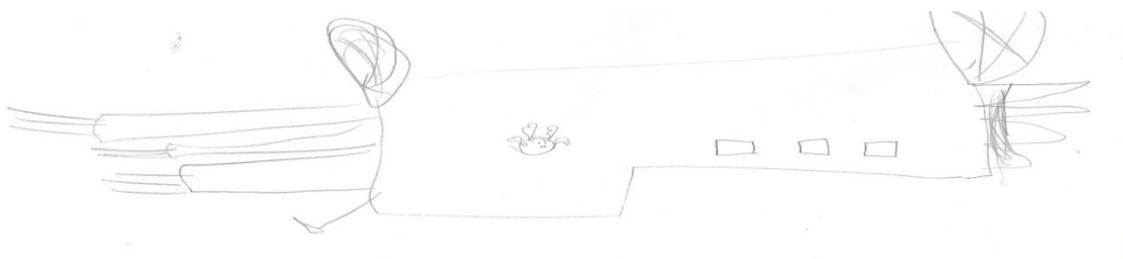


Ilustração 14 - Exemplos de produção de textos dos alunos no primeiro ano da pesquisa



5.3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Conforme observamos, para ensinar, o professor dispunha, no primeiro ano, de materiais estruturados e uma rotina que organizava a sua prática com tempos e materiais definidos externamente, sem considerar a autonomia do docente e seus saberes profissionais.

No entanto, como o professor não possuía experiência em classes de alfabetização, apesar de uma boa e atualizada formação e mesmo dizendo não concordar com as concepções do Programa, ele exercia sua autonomia, construindo sua rotina, adaptando-a aos materiais do programa, promovendo algumas mudanças, à medida que selecionava materiais e atividades, fazendo adaptações nas atividades, selecionando e inserindo outras atividades que ele considerava importantes para a alfabetização. O

professor, portanto, não utiliza, na íntegra, as orientações do programa, mas também não inova em suas práticas, na perspectiva do alfabetizar letrando.

Em uma das entrevistas, perguntei por que ele não utilizava determinados materiais do programa. Observamos que, em suas respostas, o docente demonstrava uma visão de alfabetização em uma perspectiva sociointeracionista, quando dizia utilizar-se de gêneros mais amplos do contexto social, não se limitando aos textos escolares, conforme verificamos a seguir, mas, por outro lado, não percebíamos o trabalho com esses textos. Ele dizia: “Eu sigo acervos gerais com os gêneros que não são, digamos, escolares nem literários, os gêneros, digamos, da informação. São os que eu mais trago, notícias, horóscopo, [...]”. Em sua fala, percebíamos uma visão diferente daquela efetivamente utilizada no dia-a-dia da sala de aula.

Percebíamos, também, que havia tentativa de efetivação do seu discurso, por exemplo, quando ele selecionava textos de um jornal local, quando assumia uma postura de leitor do jornal na sala de aula, socializando trechos dos textos lidos, quando estabelecia o diálogo com as crianças, quando assumia um trabalho sistemático com as especificidades da alfabetização, mesmo que os textos selecionados por ele não fossem os mais indicados para o trabalho com crianças, que as atividades específicas realizadas na sala de aula não considerassem os diferentes níveis de aprendizagem das crianças e que a sua prática demonstrasse a reprodução das concepções defendidas pelo programa Alfa e Beto.

Assim, na prática, o docente, por falta de experiência, reproduzia as concepções do Programa, a partir de leituras coletivas e inacessíveis às crianças, pelas atividades desmotivadoras, desinteressantes e repetitivas, como se a relação ensino-aprendizagem fosse via de mão única. Assim, o professor sabe e só ele pode ensinar e o aluno aprende pela repetição do que é exposto diariamente, a partir de dispositivos indicados pelo programa: o ditado, a cópia, a escrita coletiva de palavras com correção, também coletiva, sem considerar a heterogeneidade dos aprendizes.

Em relação aos dispositivos utilizados pelo professor, durante uma entrevista, ele disse que, em sua rotina, utiliza o ditado para a realização de atividades de consciência fonológica, entretanto, poucas foram as vezes que essas atividades foram realizadas na sala de aula.

Como pesquisadora, também tivemos conflitos. Inicialmente, pela expectativa em relação a práticas inovadoras e diversificadas, tendo em vista a formação do docente, em nível de mestrado e pelo fato de o professor ser um formador de

professores, isto é, tínhamos a expectativa de boas práticas alfabetizadoras ou talvez esperasse a realização do que eu queria ver. Nesse sentido, observamos que o professor foi muito firme em relação ao seu fazer pedagógico, pois mesmo tendo uma colega de discussões sobre alfabetização, ele se manteve tranquilo, socializando dúvidas e incertezas.

Consideramos que o programa Alfa e Beto pode influenciar as práticas dos professores, principalmente daqueles sem experiência, contribuindo para uma alfabetização restrita, na perspectiva da codificação/decodificação.

Enfim, verificamos que o professor, por ter uma boa formação, conseguiu realizar uma prática mais autônoma, contribuindo para a realização de transgressões em relação aos materiais do programa, mesmo que essas transgressões, por vezes, não tenham contribuído para a aprendizagem das crianças: as que avançaram é porque já iniciaram em níveis avançados e as que não estavam fonetizando não tinham avançado, além de não ter contribuído para as práticas de letramento. Assim, acreditamos que os materiais e as concepções do programa influenciaram ou asseguraram a prática de um professor que não possuía experiências anteriores em relação à alfabetização.

[...] Percebi uma mudança na minha prática, porque realmente foram leituras deleites, principalmente dos acervos de obras complementares, que são riquíssimos, vastíssimos, que quanto mais a gente explora, eu percebo que mais ainda eles nos dão possibilidades, e a partir desse acervo, investi na produção de textos de gêneros específicos como poemas, como narrativas, né? Em forma de contos, histórias, como bilhetes, declarações, algo do gênero, né? Fazer leitura deleite para depois explorar em gêneros textuais diversos e fazer atividades de apropriação do sistema e focando a análise fonológica, ou seja, os objetivos foram bem diferentes, se no ano passado eu usava... lia textos como pretexto para a produção de texto e atividades de apropriação.

(PROFESSOR PARTICIPANTE DA PESQUISA)

6 O CAMINHAR DO PROFESSOR NA RESSIGNIFICAÇÃO DOS SABERES DA FORMAÇÃO E DOS SABERES DA PRÁTICA

Conforme observamos no trecho em epígrafe, o professor reflete sobre o seu percurso profissional, observando mudanças. De acordo com (Tardif, 2011, p. 53), a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores (re) traduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida, conservando o que pode lhes servir de uma maneira ou de outra.

Assim como na análise do programa Alfa e Beto, analisamos as concepções e práticas de alfabetização ou os saberes/fazer ordinários, desenvolvidos pelo professor no segundo ano de observação da prática escolar (2013), sob a orientação do Programa de Formação Continuada do Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC.

Nessa perspectiva, buscamos responder: De que maneira o professor organizava sua prática de ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental? e Qual a natureza dos saberes subjacentes às escolhas didáticas e pedagógicas do professor, no tocante ao ensino da leitura e da escrita? Na perspectiva da construção de respostas às questões delineadas, realizamos 90 horas de observação, correspondentes a 25 aulas, ultrapassamos cinco aulas em relação ao ano anterior, porque tínhamos curiosidade de observar melhor determinados dispositivos utilizados pelo professor no segundo ano. Utilizamos também entrevistas no início, no decorrer e no final das observações. A seguir, apresentaremos a rotina do professor e a análise das atividades realizadas durante os vinte e cinco dias de observação, no segundo ano da pesquisa.

6.1 A ROTINA E SUAS ATIVIDADES

O quadro 16 apresenta as atividades que o professor realizou nos vinte e cinco dias observados:

Quatro 14 - Rotina do PNAIC - 2013

Atividades	Cópia do texto	Leitura de texto	Compreensão/discussão do texto	Matemática	Escrita coletiva de palavras	Discussão coletiva sobre a escrita de palavras	Desenho/pintura	Ditado de palavras	Identificação e produção de rimas	Produção coletiva de texto	Leitura coletiva de palavras	Cópia de palavras	Total
01 ^a	X	X	X	X	X	X	X	X					8
02 ^a	X	X	X					X	X				5
03 ^a	X	X	X					X					4
04 ^a	X	X	X		X	X		X	X	X			8
05 ^a	X	X	X		X	X		X	X	X	X	X	10
06 ^a		X	X		X	X		X		X	X	X	8
07 ^a	X	X	X		X	X			X	X	X		8
08 ^a	X	X	X		X	X			X		X		7
09 ^a	X	X	X		X	X			X	X	X	X	9
10	X	X	X		X	X		X		X		X	8
11 ^a		X	X		X	X						X	5
12 ^a		X	X		X	X						X	5
13 ^a	X					X				X	X	X	5
14 ^a						X				X	X	X	4
15 ^a	X	X	X	X	X	X			X		X	X	9
16 ^a		X	X		X	X	X			X	X	X	8
17 ^a	X	X	X		X	X		X				X	7
18 ^a		X	X		X	X		X			X	X	7
19 ^a	X	X	X			X				X			5
20 ^a	X	X	X		X	X	X	X				X	8
21 ^a	X	X	X		X	X		X	X	X	X	X	10
22 ^a	X	X	X		X	X			X		X	X	8
23 ^a	X	X	X		X	X		X					6
24 ^a	X	X	X										3
25 ^a	X	X		X	X						X	X	6
	19	23	23	3	19	21	3	12	9	11	13	16	

Fonte: Daisinalva Amorim de Moraes (2015).

Conforme observamos, o professor iniciava sua rotina com a leitura de diferentes gêneros textuais, seguida da compreensão/discussão sobre eles. Posteriormente, os alunos realizavam a cópia do texto. Durante dez dias, a cópia foi realizada após a leitura e durante nove dias a cópia passou a ser realizada antes da leitura, enquanto o professor realizava a leitura do jornal do dia. Em seguida, ele realizava a exploração das rimas existentes no texto com a escrita das palavras no quadro e os questionamentos sobre a escrita das palavras. Após a discussão, a leitura coletiva das palavras e a sua cópia no caderno. Realizava também a produção coletiva

de textos com a escrita no quadro e discussão sobre a escrita das palavras, depois as crianças copiavam o texto (doze aulas).

Assim, em quase todos os dias (19 dias), ele realizou a escrita coletiva de palavras no quadro, e, durante ou após a escrita, questionava sobre como a palavra deveria ser escrita e depois a cópia. Houve também ditado de palavras e frases (10 dias), mas nem sempre as palavras foram corrigidas, diferentemente do ano anterior. Durante três dias, o professor oportunizou o desenho e pintura e, em dois dias, as crianças fizeram atividades de Matemática. Nas atividades de escrita e correção, o professor sempre realizava atividades de apropriação do SEA, oralmente, que serão analisadas mais a diante.

Observamos que foram lidos textos em quase todas as aulas, de gêneros e suportes diferenciados. Sendo (12 poemas, 7 do livro “O baú de brinquedos” de Edmilson Lima, (O balanço, O bodoque, O bambolê, A peteca sapeca, A bola, O pão, Mané Manulengo), 6 poemas de portadores diversos, 2 do jornal (Estrela da vida, Advinha quanto eu te amo) e 3 de livros diversos de literatura (Poema Problema, Pinga Pingado e Águas), três texto imagem (O artesão, *Usando as mãos: contando de cinco em cinco*, *A bola dourada*), 7 textos do gênero conto (O amigo urso, Superamigos, Beleléu, Quando nasce um monstro, Isso não é brinquedo, O que Ana sabe sobre alimentação saudável, Estou sempre mudando) e 1 texto do gênero música (Bananeira que dá, que dá), como podemos verificar na quadro 17a seguir:

Quadro 15 - Gêneros textuais lidos em 2012

Aula	Gêneros Textuais	Suportes	Aula	Gêneros Textuais	Suportes
1	Poema	Jornal	13	-não houve	
2	Poema	O baú de brinquedos/jornal	14	-não houve	
3	Poema	O baú de brinquedos	15	Música	No quadro
4	Poema	O baú de brinquedos	16	Conto	Livro de literatura
5	Poema	O baú de brinquedos	17	Texto Gravura	Livro de literatura
6	Poema	Literatura infantil	18	Conto	Livro de literatura
7	Poema	O baú de brinquedos	19	Conto	Livro de literatura
8	Poema	O baú de brinquedos	20	Conto	Livro de literatura
9	Poema	O baú de brinquedos	21	Conto	Livro de literatura
10	Poema	Livro de literatura	22	Conto	Livro de literatura
11	Texto Gravura	Livro de literatura	23	Conto	Livro de literatura
12	Texto Gravura	Livro de literatura	24	Poema	Livro de literatura
			25	Poema	Livro de literatura

Fonte: Daisinalva Amorim de Moraes (2015).

O professor não utilizava o livro didático do PNLD “Coleção ”Hoje é dia de Português” de Samira Campedelli- PNLD/2010-2012”, mesmo que as crianças tivessem o livro. Quando questionei sobre o uso do livro didático, ele disse: “Os livros não foram os escolhidos pelo grupo, encontramos esses livros e entregamos aos alunos”. Assim, o professor, naquele ano (2013), fez opção pelos livros de literatura da coleção “Obras Complementares” - ME e da Coleção “Programa Nacional de Bibliotecas Escolares” – PNBE, declarando que “o Programa de Formação ajudava a elaborar a sua prática a partir das sugestões existentes”, o que nos levou a inferir que o professor libertava-se do livro didático estruturado (Programa anterior), passando a organizar a sua prática a partir de sua própria experiência, das orientações da formação continuada, utilizando livros de literatura, no sentido do desenvolvimento da leitura, produção de texto e as atividades específicas de alfabetização.

Também nos inspiramos em Chartier (2000) e no trabalho desenvolvido por Albuquerque, Morais e Ferreira (2008). Esses últimos categorizaram o trabalho pedagógico das professoras em sistemático, assistemático e analisaram os dispositivos metodológicos utilizados pelas mesmas.

Nessa perspectiva, entendemos que metodologia é diferente de método. O programa Alfa e Beto era baseado em um método tradicional, o método *fônico*. O programa de formação continuada do PNAIC orientava as práticas de alfabetização a partir de metodologias. A metodologia é configurada por determinados princípios como a valorização das hipóteses e conhecimentos prévios dos alunos, a ênfase nos contextos de produção da escrita e estratégias ou procedimentos que contribuam para a construção dos sentidos do texto pelo aluno.

Em nossa análise, observamos que todos os textos selecionados eram adequados à faixa etária das crianças, com linguagem acessível e temas variados (brinquedos e brincadeiras de crianças, alimentação saudável, conto de assombração, amizade, artes, entre outros). Os textos (poemas, contos e outros gêneros) foram lidos oralmente, promovendo o diálogo com as crianças.

A leitura de textos, era realizada pelo professor que ia lendo, parava para perguntar sobre o texto, mostrava as gravuras do que ele estava lendo e continuava. Ele lia sempre usando como suporte o próprio livro de literatura. Mesmo assim, percebíamos a interação das crianças com o texto, mediado pelo professor.

Quando entrevistado sobre suas práticas de leitura na sala de aula, o docente declarou: “Eu trabalho com poemas e atividades relacionadas aos textos (autoria,

titulação, aspectos gráfico-visuais) e com gêneros jornalísticos (notícia, horóscopo, manchetes) com a finalidade de informá-los”. No entanto, observamos que os textos eram, em sua maioria, gêneros literários (poemas) e que, a partir deles, era realizada a exploração de rimas e a produção de textos. Os textos jornalísticos eram socializados nos momentos em que ele fazia a leitura do jornal, lia algumas manchetes, trechos de notícias em voz alta, fazia a leitura do seu horóscopo, etc.

Em relação às estratégias de leitura, percebemos que havia diferentes estratégias e que elas relacionadas ao gênero lido. Na leitura do gênero poema, por exemplo, textos do livro “Baú de brinquedos”, como possibilitava a exploração de rimas, ele utilizava como estratégia, inicialmente, uma conversa sobre o brinquedo, fazia a leitura com a participação das crianças, a exploração das estrofes e versos, a identificação e produção de rimas, identificando as palavras que rimavam em cada estrofe e perguntando se eles sabiam de outras palavras que tinham aquela mesma rima, escrevendo as palavras no quadro e questionando como a palavra era escrita, o que ocorreu em todos os textos com estrutura semelhante, conforme exemplo.

No texto “O balanço”, o professor mostrou as gravuras e falou sobre as brincadeiras da sua infância; as crianças também falaram de suas experiências, o que tornava a leitura significativa e agradável, como podemos ver no extrato a seguir:

Professor: No meu tempo, os balanços eram de madeira ou de ferro, amarrados na árvore, feitos nos sítios.

Professor: Quem vai pra sítio, lá é tão bom, não é? Vocês lembram do “Sítio do Pica-Pau Amarelo”?

Aluno: Eu lembro.

Professor: Lá tem brinquedo, não é? Tem rio, tem balanço ...tem fruteira, pé de manga, é muito bom.

Professor: Olha o que a poesia diz, “o balanço vai e vem”

Após a leitura, o professor fazia o levantamento das memórias da leitura, questionando coletivamente sobre os elementos que apareciam no texto. Neste momento, ele aproveitava para explicar sobre as palavras não conhecidas.

Professor: Balanço é o quê?

Aluno: Balanço é o brinquedo.

Professor: E brincadeira, é o quê?

Aluno: É bagunçar, se divertir.

Professor: Quem conhece corda de agave?

Professor: Corda de agave é uma corda forte, que aguenta o balanço.

Professor: Aonde ele foi comprar corda de agave?

Aluno: No armazém?

Professor: Onde eram as tardinhas?

Aluno: No sítio.

Professor: O que era o vai e vem?

Aluno: O balanço.

Professor: É, o balanço vai e vem!

Percebemos, assim, que naquele ano, havia mudanças quanto à escolha dos textos (textos para crianças) e também na forma como esses textos eram lidos. Quanto à exploração das rimas, como o professor não escrevia as estrofes do poema no quadro, as crianças tinham o apoio apenas da memória, necessitando muitas vezes, de outras leituras para lembrar as palavras do texto, como podemos observar no extrato a seguir:

Professor: Nós vamos agora ver as rimas do poema, os poemas geralmente tem rimas, vocês se lembram das rimas?

Aluno: Não.

Professor: Lembram não? São palavras iguais as outras.

Colocou no quadro leão/pão/botão/sopão/cão

Professor: Vou colocar outra palavra CANTAR, digam outra palavra que termina igual.

Alunos: Dançar/ Autorizar/ Gambá

Professor: É o mesmo som, mas não termina igual, essa não vamos usar (gambá).

Alunos: Balançar/Sambar

Às vezes, ele resolvia dizer as palavras com rimas, apenas para serem confirmadas pelas crianças, como se tivesse realizando uma aula expositiva. Ele lia vagarosamente cada estrofe e perguntava quais as palavras que rimavam, destacando as rimas *balançar e ar, vem e também, mel e céu, criança e balança*, escrevendo os pares de palavras no quadro e chamando os alunos para, individualmente, ajudá-lo a escrever as palavras no quadro, centrando sua atenção nas letras e sílabas das palavras, conforme extrato:

Professor: E aí, como é isso? Como é sonhos de mel?

Professor: E ele diz que o sonho vai aonde?

Aluno: No céu.

Professor: Maria Izabel, diga uma palavra que rime com mão.

M^a Izabel: Cabeção, sopão

Professor: Como é que eu escrevo sopão?

Aluno: so pão

Professor: Luciano, como se escreve cabeção?

Luciano: CA BE

Professor: ção

Professor: Pão, como se escreve pão?

Aluno: P ÂO (alguns tinham memorizado a escrita do ão)

Aluno: Cabelão.

Professor: Como eu escrevo cabelão?

Aluno: CA

Aluno: BE

Professor: LÂO

Professor: Nessas palavras, quais são as parecidas, que começam e terminam iguais?

Aluno: Cabeção/Cabelão

O professor escreve separando.

Professor: O que é que tem de igual, vamos ver: (comparou letra por letra)

CABEÇÃO

CABELÃO

Professor: A letra ç e a letra l são diferentes, CA, BE e ÃO são iguais.

Aluno: Não.

Professor: As partes iguais são ÃO.

Professor: Agora vamos ver rimas com INHO.

Professor: Um dedo pequeno é um dedinho, como é que eu escrevo dedinho?

Professor: De dinho

Professor: Uma rima com dedinho ...

Aluno: Pintinho (o professor escrevia no quadro a palavra)

Aluno: Narizinho (começa com...?)

Aluno: NA

Professor: Como é que eu faço ri?

Aluno: RI

Professor: E zi

Aluno: ZI

Professor: NHO

Professor: Como se escreve?

Professor: Como é o gá?

Professor: E o dá?

Como vimos acima, a preocupação maior era com a escrita das palavras, as letras das palavras. Mas, mesmo assim, havia também questionamentos sobre os sons das palavras (como é que se escreve /CA/ e /BE/ e /NA/ de narizinho), entre outras. No entanto, o professor não aproveitava esse momento para o trabalho com as semelhanças sonoras, limitando-se à grafia e passando para outra palavra.

Quando fez a leitura do livro “Poema Problema”, que tinha 16 pequenos poemas, envolvendo raciocínios matemáticos, inicialmente, ele utilizou a mesma estratégia, leu coletivamente o primeiro texto “Meu aquário”, fazendo ao término da leitura o levantamento sobre o autor e sobre a finalidade do texto ou do que ele tratava. Mas, após a leitura, passou imediatamente para as operações indicadas pelo problema, conforme podemos verificar no estrato de aula:

<p>Meu aquário No aquário que comprei Há 2 peixes vermelhinhos, Uma laranja, que é o rei, E mais 9 amarelinhos.</p>

*Ao todo, dando juntos,
Quantos são os peixinhos?*

Professor: Renata Bueno é o quê?

Aluno: Autora.

Professor: Poemas problemas é o quê?

Professor: É o título do livro, vejam só, esses poemas são assim, são poemas que nos fazem pensar nas operações.

Professor: Quantas laranjas?

Aluno: Um.

Professor: Quantos são amarelos?

Aluno: Nove.

Professor: Quantos são os peixinhos?

Aluno: Dois.

Professor: O que vamos fazer, agora?

Aluno: Juntar.

Professor: Vamos fazer uma adição.

Após a resolução dos problemas, o professor voltou ao livro para explorar as rimas e a escrita das palavras, perguntando sobre a escrita das palavras: “Como se escreve peixinhos?” e ele mesmo respondia: “P E I X I N H O S”, e escrevia no quadro, ao lado do número.

Na leitura do conto (O amigo Urso de Mary Weiss & Cammi), ele realizou mudanças, utilizando outras estratégias e ampliando os tipos de perguntas. Iniciou, portanto, fazendo questionamentos, *antes da leitura*: (Quem gosta de história? Vocês acham que essa história fala de quê?...). *Durante a leitura*, fazia algumas paradas e questionava: (Como era o nome dele? Como ele era?), explorava as palavras novas: (“Vocês sabem o que é cadáver?”), escrevia algumas palavras, questionando a sua escrita e, *depois da leitura* do texto, fazia o resgate das memórias com perguntas: (“Quem foi que disse isso?” “Eram quantos amigos?” “O que foi que Tranquedo fez?” “E o que fez Trancado?” “Trancado ajudou o amigo?” “Trancado fez o quê?” “Ele deu uma bronca no amigo por quê?” “E o urso?”), escrevendo as respostas dos alunos no quadro, conforme extrato de aula:

Professor: Diga o nome do amigo que subiu na árvore.

Aluno: Tranquedo.

Professor: Como é Tran?

Aluno: TRA

Professor: EAN, como é an?

Aluno: NA

Professor: TRAN e que?

Aluno: QUE

Professor: E do?

Aluno: DO

Professor: E Trancado? Como é que se escreve TRAN?

Aluno: TRAN

Professor: E Ca

Na escrita das palavras ou frases no quadro, ele aproveitou para questionar sobre as diferenças sonoras (TRA/TRAN), O que têm de igual? As duas palavras começam com /TRAN/, mas não insistiu, quando perguntou como se escrevia AN e eles responderam NA, seguindo para outro segmento igual (DO). As perguntas estavam geralmente relacionadas à escrita da palavra e não às semelhanças sonoras, como por exemplo: QUE/CA, cuja reflexão não foi realizada. A ênfase era na letra Q/C. Não questionou sobre o fonema que diferencia os sons EDO e ADO, nem refletiu sobre outros exemplos semelhantes, perguntando, apenas, as letras e sílabas de outras palavras. Percebemos, nessa atividade, as dificuldades do professor em relação ao trabalho de reflexão fonológica, conforme extrato:

Professor: Como é amigo?

Professor: Qual era o bicho que tinha na história?

Aluno: Urso.

Professor: Como é que se escreve?

Professor: E árvore, como é que se escreve?

Aluno: AR

Professor: VO - RE

Professor: Trancado se jogou no chão, como é que se escreve chão?

Aluno: C H Ã O

Professor: Como é que se escreve MORTO?

Professor: Como é que se escreve cheiro?

Aluno: C H E I R O

Professor: Como é que se escreve cadáver?

Em relação a outro gênero textual não verbal ou imagem (texto: “O artesão” – Walter Lira), ele iniciou, perguntando sobre as profissões (inspirado na profissão artesão), e escreveu no quadro a expressão: “Profissões Artísticas”, perguntando aos alunos sobre profissões artísticas que eles conheciam: De quem pintava?, De quem desenhava?, De quem atuava? De quem trabalhava com música? À medida que respondiam, ele escrevia no quadro, realizava a leitura da palavra, fazia a identificação e a contagem das letras e sílabas, perguntando:

Professor: Como se escreve?

Aluno: PINTO (o professor chamou atenção sobre o r).

Professor: Kauan, e o nome daquela profissão de quem trabalha em teatro ou na novela representando?

Kauan: Ator.

Professor: Como se escreve?

Kauan: Ator.
Professor: E quem trabalha com música?
Aluno: Cantor.
Professor: Não é músico.
Professor: E como é que se escreve?
Aluno: Músico.
Professor: E quem trabalha cantando?
Aluno: Cantor.
Professor: Como se escreve cantor?
Aluno: Canto (o professor coloca r).

Só depois desse trabalho com as profissões, ele resolveu abrir o livro e mostrar as gravuras, chamando a atenção dos alunos sobre a beleza daquela profissão, o artesão. Assim, a escrita das profissões parecia ter prioridade à leitura do texto. Era um texto apenas com belas imagens.

Na leitura dos textos do gênero conto, (“Superamigos” e “A Bola Dourada” FTD de Nicole Cook -- Obras Complementares), o professor foi lendo, provocando antecipações, utilizando questões que levassem os alunos a fazer predições e inferências. Depois, sugeriu que eles falassem sobre os “fatos do texto”, que poderiam ser frases ou palavras.

Professor: O que foi que o animal deu de presente?
Professor: Como é que ficou o caracol?
Professor: Ficou feliz, surpreso? (foi lendo e explicando)
Professor: O que é alga? É um planta que vive na água.
Professor: Vou apresentar pra vocês esse é um esquilo
Professor: Agora eu vou precisar da ajuda de vocês para o seguinte:
Nós vamos fazer algumas coisas.
Professor: Nós vamos lembrar o texto.
Escreveu no quadro: “Fatos do livro Superamigos” e perguntou:
Professor: O que foi que o caracol fez no início?
Alunos: O caracol fez uma festa (O professor escreveu no quadro perguntando como se escreve)
Professor: O pato deu o que para o caracol?
Alunos: Uma cadeira (escreveu no quadro perguntando como se escreve)
Professor: de e du (deu) u m a ca (ca - ca) de é de i , ra (ra)
Professor: Como é que se escreve pato?
Alunos: P A T O
Professor: O que foi que a formiga deu?
Aluno: Prego.
Professor: a for mi (me e mi) ga – ga
Professor : - formiga d – deu pre-pre gos
Professor: E o castor deu o quê?
Aluno: Madeira
Professor: O castor deu ma-ma – de-de- i – ra – madeira
Professor: O sapo deu o quê?
Aluno: Volante

Professor: O sapo deu um vo-vola-la (é volate ou volante?) lan-te-te – volante

Professor: O esquilo deu o quê?

Aluno: Castanhas

Professor: As castanhas era pra servir de rodas, quatro rodas

Professor: o esqui-lo de - quatro rodas

Professor: Os amigos fizeram o quê?

Aluno: Um carro

Professor: os a-mi-gosfi-fi-ze-ze-ram o quê? – um carro/ ca-carro.

Depois de escrever as palavras ou frases no quadro (fatos do texto), o professor sempre solicitava a leitura das palavras ou frases escritas no quadro e após a leitura, dizia para copiarem no caderno e voltava para a escrita de outras palavras do texto, repetindo os dispositivos estabelecidos no Alfa e Beto:

Professor: Vocês vão escrever palavras do livro, escrevem no caderno “palavras do livro superamigos”.

Professor: O caracol fez uma festa de aniversário, como é que eu escrevo aniversário? (escrevia no quadro as palavras que ele ia dizendo com a ajuda dos alunos – aniversário, caracol, carro, pato, formiga, castor, esquilo, sapo, carro, velinhas, madeira, roda)

O professor sempre usava o quadro, em uma exposição das palavras e ensinando como se escreve. Não fazia atividades de escrita individual ou em duplas nem em folhas ou no caderno; trabalhava o tempo todo no coletivo, refletindo oralmente, utilizando apenas o quadro. Assim, a leitura de texto se desdobrava sempre na escrita de palavras, frases ou textos. Ele preocupava-se com o ensino da escrita das palavras, perguntando aos alunos quais eram as letras que ele usaria para escrever os nomes. Em alguns momentos, fazia também questionamentos sobre semelhanças ou diferenças, utilizando as partes sonoras das palavras, como fez com os pares de palavras: cadera e cadeira “é cadera ou cadeira?” “É volate ou volante?”.

A **cópia de palavras ou frases** era uma atividade geralmente realizada após toda correção. O professor encaminhava a cópia de tudo, das palavras corrigidas, dos textos depois de produzidos, do ditado após a correção, das frases elaboradas após a leitura “fatos do texto”, das rimas, etc., como se a cópia garantisse a aprendizagem da escrita ou por outro lado, para dar satisfação à família das crianças, mostrando o que tinha sido ensinado.

Em relação à **produção de textos**, o professor, diferentemente do ano anterior, trabalhou durante quinze aulas a produção de textos, produzindo 16 textos. Desses

textos, onze foram do gênero poema, dois, foram ficha técnica (do professor e do médico) e três foram bilhetes e avisos. Esses textos eram produzidos coletivamente e escritos no quadro pelo professor. Assim, sempre que havia a leitura de poema eram produzidos poemas. Por exemplo, na leitura do poema “O balanço”, o professor solicitou a produção de um poema com outro brinquedo “*vamos produzir um poema com um brinquedo, vocês vão escolher entre esses brinquedos*”. As crianças sugeriram bola, peteca ou boneca; ele chamou uma por uma para escolher um dos brinquedos para o tema do poema, fez a contagem dos votos, tendo sido escolhido o tema “boneca”.

Professor: Então o nosso poema será com a boneca.

Professor: Vocês lembram de um poema sobre o balanço, nós vamos fazer do mesmo jeito, escrever estrofes com palavras que rimam.

Muitas vezes, nesse trabalho de elaboração pelas crianças e a escrita no quadro pelo professor, quando as crianças não conseguiam produzir, ele fazia isso por elas. Na escrita do poema, para que as crianças lembrassem a estrutura do gênero textual, o professor realizava novamente a leitura de uma estrofe, chamando a atenção sobre as rimas, dizendo que elas iam fazer algo assim, com rima. Ele pediu que elas sugerissem um título para o poema. Para a escrita a partir da “Boneca Sapeca”, surgiu a “A boneca Mariana”. Em seguida, solicitava as crianças a participarem da produção de texto, garantindo a coerência do texto, conforme extrato:

Professor: O título que a gente escolheu ontem foi o balanço, hoje o título vai ser a boneca.

Aluno: Mariana

Professor: A boneca Mariana

Professor: Então o título vai ser

Aluno: Mariana

Professor: Não, A boneca Mariana

Professor: Vamos escrever assim, A boneca toma gagau, de tarde e de manhã, e antes dela tomar o gagau?

Aluno: Ela toma banho

Professor: Então vamos colocar assim: Antes ela toma banho

Professor: e depois que ela toma banho?

Aluno: Ela troca de roupa

Professor: Antes dela tomar banho

Aluno: Melhor parte

Professor: Vamos colocar assim: a boneca toma banho, de manhã e de tarde, antes dela tomar banho, essa é a melhor parte.

Professor: Vamos fazer assim, a gente não já falou de gagau, do banho, da roupa

Professor: Qual é a roupa que ela usa?

Aluno: Calça e camisinha

Professor: Usa calça e camisinha

Aluno: *Penteia o cabelo*
 Professor: *Então penteia o cabelo*
 Aluno: *e vai ficar com a mamãe*
 Professor: *Com a mãe não, com a ...*
 Professor: *Como é que se diz? ...mainha*
 Professor: *Vai naná com a mainha. (e lê novamente o texto todo.)*

Percebemos, nesse extrato, que a produção era mais do professor do que das crianças; ele antecipava as frases sobre o brinquedo, muitas vezes, sem instigar o suficiente à participação das crianças. Com o poema “Poema Matemático”, ele também propôs a escrita de um poema, utilizando as mesmas estratégias da atividade anterior.

Professor: *Vamos fazer um poema? Vamos pegar um bicho diferente (jacaré, leão, cavalo)*
 Professor: *Vamos fazer um poema pra contar os dentes, que fale sobre os dentes.*
 Professor: *Vamos ver um título que fale sobre os dentes?*
 Professor: *Vamos colocar assim ... Quantos dentes, pergunta:*
 Professor: *Como é que se escreve quantos?*
 Professor: *QUANTOS*
 Professor: *e dente?*
 Professor: *DENTES*
 Professor: *Quais são os animais? O primeiro verso vai ser sobre o leão*
 Professor: *Vou dar uma sugestão ...vamos colocar assim*
 Professor: *O leão tem nove dentes*
 Professor: *Como é que se escreve O? (escreve no quadro)*
 Professor: *eleão?*
 Aluno: *L E ÃO*
 Professor: *Como é tem?*
 Aluno: *TE*
 Professor: *e pra fazer EM, coloca o quê?*
 Aluno: *N*
 Professor: *e dente:*
 Aluno: *DE*
 Professor: *e EM*
 Aluno: *N*
 Professor: *e te*
 Aluno: *TE*
 Professor: *O segundo verso é sobre o Jacaré*
 Professor: *O jacaré tem 8*
 Professor: *Como é jacaré?*
 Professor: *o já?*
 Aluno: *JÁ CA RE*
 Professor: *e tem?*
 Professor: *Agora o Cavalo. O Cavalo tem 7*
 Professor: *como é /u/*
 Aluno: *O*
 Professor: *Como se escreve cavalo?*
 Aluno: *CA VA LO (pronunciando as letra das sílabas)*
 Professor: *Vamos colocar algo pra enfeitar. Vamos colocar só. O cavalo tem só sete.*

Professor: Quantos dentes todos têm? Como é quantos?

Aluno: QUANTOS (letra por letra)

Professor: e dentes?

Aluno: DENTES

Professor: O que é que bota na pergunta?

Aluno: Interrogação

Mas, mesmo que o seu objetivo fosse a produção de texto, o professor estava atendo quanto à escrita das palavras, questionando as letras e sílabas, refletindo as sílabas simples e complexas, os dígrafos, sílabas nasais, perguntando: Como se escreve? Qual é a letra? Foram quantas letras? Quantas sílabas? Após a escrita e correção, ele promovia a leitura coletiva do texto produzido e a cópia do texto. Observávamos nessa atividade, a tentativa do professor em alfabetizar na perspectiva do letramento, mesmo que muitas vezes ele assumisse a relação de autor e escrita dos textos realizados coletivamente. .

Quando questionado sobre a produção de textos em 2012, em uma entrevista no final de 2013, o professor comentou que, quando realizava alguma produção de texto em 2012, não era de fato uma produção de texto, visto que a intenção era apenas uma escrita de frases para a consolidação do sistema de escrita, extrato a seguir:

“Em 2012 foi uma produção mais protocolada, [risos], porque o que era de fato a produção de texto para os alunos? Era uma produção de frases diversas para consolidar a apropriação do sistema de escrita, ou seja, para que eles pudessem escrever palavra por palavra, pudesse reconhecer que a frase né? eles tem que deixar espaço em branco pra poder notar os grafemas e eles pudesse [...] Esse ano não, a produção de texto foi trabalhada dentro da perspectiva do gênero textual, trabalhei com a diversidade de gêneros textual [...] este ano de 2013 eu realmente trabalhei na perspectiva do letramento que foi na diversidade textual e do reconhecimento dos diversos gêneros”.

Nessa fala, o professor fez uma análise crítica sobre as práticas de produção de textos realizadas no ano anterior, demonstrando a percepção das diferentes concepções que perpassam os programas que nortearam a sua prática em cada ano. Percebemos que a intenção do professor em 2013 era a produção de sentidos, mas, mesmo assim, a ênfase dada era a escrita da palavra, além disso, ele terminava assumindo o papel do aluno na produção dos textos, atuando como autor e escriba dos textos.

Houve também produção de bilhetes e avisos, mas não percebemos estratégias que priorizassem a função social dos gêneros textuais. Assim, na produção dos bilhetes e avisos, o professor leu um bilhete (escrito em um papel) e perguntou aos alunos:

Quem está escrevendo? Para quem a pessoa está escrevendo? O que a pessoa queria, ia para onde e pediu o quê? Mas não criou uma situação de produção para a escrita de um bilhete, ou seja, uma situação que pudesse requerer a produção de um texto daquele gênero textual, com finalidades e interlocutores reais. De acordo com FRADE (2007a), a organização dessa atividade exige contextos significativos e se faz necessário o contato com o uso efetivo do gênero textual, além da análise de seus aspectos formais. A seguir, apresentamos o bilhete lido pelo professor e o bilhete produzido coletivamente:

Maria
Hoje eu vou ao médico, no horário da tarde. Será que você poderia ficar de olho no Renato e na Alice?

Professor: Vamos escrever um bilhete? Primeiro eu tenho que escrever para quem? Escolheram?

Aluno: Para Sara.

Professor: Vamos avisar para Sara de uma festinha? (E iniciou a escrita do bilhete com a ajuda dos alunos, escrevendo no quadro e perguntando como se escrevia as palavras)

Sara
Hoje a noite, as sete horas tem festa surpresa (como se escreve? não é pe é pre, é s e não z porque s entre duas vogais tem o som de z) na casa de Lúcia. Leva coxinhas e (como é guaraná?) guaraná pra todos nós (como é nós? – alunos N O S) comeremos. (como é que a gente se despede?) Te espero na parada do ônibus

Observamos que a ênfase da atividade estava na discussão sobre a escrita da palavra. No dia seguinte, o professor retomou a atividade e, após a leitura de um aviso sobre a falta de água nos dias 24 a 26 daquele mês, o professor fez algumas perguntas (que gênero é esse? para que serve? tá dizendo o quê?). Após a discussão, ele disse que não teria aula na sexta-feira e que eles iriam escrever um bilhete para suas mães.

Nos dias 24 e 26 de setembro não haverá abastecimento de água no bairro, devido a um conserto no sistema hídrico. Assim todos devem se organizar para não ficar sem água nestes dias.

Professor: Que texto é esse?

Aluno: Um aviso.

Professor: Nós vamos fazer um aviso porque sexta-feira não vai haver aula, porque tem conselho de ciclo, todos os professores vão ficar aqui em reunião.

Aviso

Nesta sexta-feira, dia 27 de setembro (os alunos ajudam na escrita das palavras) não haverá aula, pois estará acontecendo (co ou com? Como é sem?) o conselho (como é conse? E lho?) de ciclo (como é ci? A: si, P: não, ci, como é que eu termino? Assim os alunos deverão ficar em casa (como é em casa?))

Percebemos que houve a intenção do professor em criar uma situação de produção para a escrita do aviso. No entanto, como na atividade anterior, a escrita do aviso parece um pouco confusa, visto que o remetente não é o aluno e sim a escola e se foram eles que escreveram porque não assinam? Assim, a atividade é de natureza mecânica, sem sentido, visto que não atende a função social do gênero, nem as condições de produção a que se destina.

Em outro momento, (na aula 19^a), a atividade foi retomada e, dessa vez, com alguns avanços, pela contextualização da temática a partir da leitura de um texto que falava sobre o tema e pela problematização acerca do desperdício da água. Mesmo que a atividade não tenha provocado nas crianças a necessidade da escrita de um aviso, a atividade era “*Nós vamos fazer um aviso para dizer as pessoas como elas devem usar a água*” Por que um aviso? Será que o aviso era o gênero mais adequado para essa situação? Talvez o gênero não tenha sido adequado à situação de produção. Poderia ser uma reclamação, uma carta aberta, um cartaz. O professor foi conversando sobre o tema e logo dizendo que eles iriam fazer um aviso para dizer as pessoas como elas devem usar a água.

Professor: As plantas devem ser regadas com a mangueira ou com o regador? Ele mesmo responde que deve com o regador, é para não desperdiçar água.

Professor: Nós vamos fazer um aviso para dizer as pessoas como elas devem usar a água.

Ele vai dizendo, perguntando como se escreve e escrevendo no quadro:

Professor: Atenção você que gasta água da torneira um dia vai acabar (como é que se escreve ...?)

Professor: Por que vai acabar? O que é que vai secar?

Aluno: O rio

Professor: O rio pode secar se você não souber usar (vai escrevendo com a ajuda de alguns alunos)

Professor: Se você não souber economizar sem água vai...

Professor: Como é vai?

Professor: Ficaré para beber

Professor :Não terá

Professor: Como é não? Como é terá?

Professor: No final qual é a mensagem que a gente quer passar?

Professor: Vamos, como é vamos? Preservar, como é preservar?

Vamos preservar o quê?

Professor: A água (a água do planeta) como é planeta?

AVISO

Atenção você que gasta água da torneira um dia vai acabar.

O rio pode secar se você não souber usar, se você não souber economizar. Vamos preservar a água do planeta.

Se as crianças produziram um aviso, aonde ele deveria ser afixado? Quem são as pessoas que deviam ler o texto? Assim, mesmo tendo sido criada uma situação de produção, esta não foi devidamente encaminhada, o que, mais uma vez, direcionou-se para uma atividade mecânica e a aprendizagem da escrita das palavras.

Percebemos também, em três momentos, atividades que poderiam contribuir para o desenvolvimento da oralidade. Na 6ª observação, uma conversa sobre o “final de semana” em que os alunos disseram que foram ao shopping, outros à praia, outros que andaram de bicicleta, que foram à igreja. Um aluno disse que andou a cavalo, outro que foi para a casa do avô, outro que ficou em casa e outro que foi a um casamento. Em outro momento, (11ª observação), o professor iniciou a aula, conversando sobre profissões e depois pediu que eles falassem sobre a profissão que conheciam e resolveu escrever as profissões no quadro.

Professor: Vocês lembram das profissões que a gente falou ontem?

Aluno: Professor, motorista, policial, etc

Professor: Vocês já viram uma lista? O que é uma lista?

Professor: A lista serve para organizar coisas, por exemplo, quando a mãe vai à feira, aí ela coloca numa lista o quê?

Aluno: Ela coloca pra não esquecer

Professor: Lembram que ontem eu falei das profissões, nós não vamos fazer uma lista de compra, vamos fazer uma lista do que vocês vão dizer.

Em outro momento, (14ª observação), o professor recebeu os bilhetes dos alunos com a profissão dos pais, os quais ele havia solicitado na aula anterior. Leu as profissões e discutiu que não havia profissão melhor nem pior, que todas as profissões

eram dignas, enquanto as crianças diziam a profissão dos seus pais. O objetivo do professor era fazer uma ficha técnica sobre profissões; ele relembrou a ficha do dia anterior, o médico, resgatando as informações sobre as profissões escolhidas pelas crianças (professor).

Assim, em relação à linguagem oral, em alguns momentos, houve a participação através de interações orais na sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando turnos, assim como a escuta com atenção de textos de diferentes gêneros, mas não havia intencionalidade de se analisar essas interações orais, criticamente, como prevê os direitos de aprendizagem da oralidade 1 e 2, citados no capítulo 5.

Mesmo reconhecendo que “a alfabetização é um conjunto muito maior do que a apropriação do SEA” e conhecendo a concepção de oralidade defendida nos documentos da formação continuada, percebemos que o professor sentia dificuldade em relação a esse eixo de ensino, visto que, na entrevista, ele disse que percebia “a oralidade como uma dimensão muito comprometida no seu ensino” e que teria de fazer diferente no próximo ano.

6.1.1 Atividades de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética

De acordo com a análise das atividades de leitura e de produção de textos realizadas, percebemos que mesmo tendo realizado essas atividades, o trabalho de apropriação do sistema estava presente, em todas as atividades, através de atividades de reflexão sobre rimas, atividades de escrita e leitura de palavras, ditado e, principalmente, no momento da correção/reflexão sobre a escrita das palavras, em que o professor realizava identificação das letras, exploração / contagem de letras e sílabas, comparação de palavras em relação à quantidade de letras ou em relação aos sons iniciais e finais, etc., exploração sobre ortografia/dígrafo, entre outras, conforme podemos observar no quadro 16:

Quatro 16 – Atividades de Apropriação do SEA do PNAIC - 2013

Atividades	Escrita coletiva de palavras e frases	Ditado	Correção/discussão sobre a escrita da palavras	Leitura individual/coletiva	Identificação de letras e sílabas e nomeação letras	Contagem de letras e sílabas	Comparação de palavras e sons	Composição/decomposição oral de palavras	Ortografia	Exploração/reflexão sobre sons finais (rimas)	Cópia de palavras	Total
01 ^a		X	X		X		X		X			5
02 ^a	X		X	X	X		X			X	X	7
03 ^a	X		X	X	X		X	X		X		7
04 ^a	X	X	X	X			X	X		X	X	8
05 ^a	X	X	X	X	X		X	X		X		8
06 ^a	X		X	X	X		X	X	X	X	X	9
07 ^a	X		X		X		X	X		X	X	7
08 ^a	X		X	X			X			X		5
09 ^a	X		X	X	X		X	X	X	X	X	9
10	X	X	X		X		X	X		X	X	8
11 ^a	X		X	X	X	X	X	X				7
12 ^a	X		X	X	X	X	X	X			X	8
13 ^a	X		X				X	X		X		5
14 ^a	X		X	X	X		X		X		X	7
15 ^a	X		X	X	X		X	X	X		X	8
16 ^a	X		X	X	X		X	X			X	7
17 ^a	X	X	X		X	X	X		X			7
18 ^a	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	10
19 ^a	X		X		X	X	X		X			6
20 ^a	X	X	X	X	X		X		X	X		8
21 ^a	X	X	X	X	X		X	X		X	X	10
22 ^a				X	X		X	X		X		6
23 ^a	X	X	X	X	X	X		X	X			8
24 ^a												0
25 ^a												0
	22	9	22	17	20	6	22	16	10	13	12	

Fonte: Daisinalva Amorim de Moraes (2015).

Os dispositivos metodológicos utilizados pelo professor eram a escrita de palavras, a leitura de palavras, a exploração de rimas (identificação e produção) e a cópia. Sempre que as crianças realizavam o ditado e a escrita de palavras, o docente proporcionava a correção ou a discussão sobre a escrita das palavras e, nessa atividade, havia a identificação e nomeação, contagem, comparação de letras e sílabas e decomposição oral das partes sonoras das palavras, comparação ou identificação de sons iniciais e finais das palavras, comparação das palavras quanto ao tamanho de letras e sílabas das palavras. Em alguns dias, ele realizou ditado e cópia das palavras, normalmente após a discussão.

Assim, de acordo com o quadro 16, algumas atividades foram mais frequentes e outras com menor frequência. As atividades de maior frequência foram: *escrita de palavras, a discussão sobre a escrita da palavra, a identificação de letras, a leitura das palavras, a decomposição oral das partes das palavras, exploração de rima, ortografia, cópia de palavras e comparação de palavras quanto ao tamanho* e as atividades com menos frequência foram: *contagem de letras e sílabas, comparação semântica, comparação de fonemas, leitura individual de palavras e ditado*.

Na diversidade de dispositivos realizados, do programa alfa e Beto e do PNAIC, percebemos que o professor avançava em sua prática, na perspectiva da apropriação do SEA, o que poderia ser influência da formação continuada. Assim, o docente não abandonava os dispositivos os quais para ele eram seguros, mas inseria outros dispositivos. No entanto, as maneiras de fazer tinham avançado muito pouco, já que as atividades eram realizadas coletivamente com a escrita no quadro pelo professor, que fazia a exposição das regularidades e irregularidades da escrita.

Em relação à **exploração de rimas**, o professor escrevia as palavras no quadro, perguntando como as palavras eram escritas, conforme podemos verificar no exemplo a seguir (Mané Mamulengo, 3ª aula):

Professor: Sim mais o que é rimar palavra?

Professor: O que é rima? (os alunos tiveram dificuldade de responder)

Professor: São as palavras que têm o final igual (o mesmo som)

Professor: Modelar é uma palavra e a outra?

Professor: Vou ler de novo pra ver se vocês identificam

Professor: Cariolando, termina com ando, modelar termina com ar, qual é a palavra que termina igual a modelar?

Leu novamente,

Professor: Modelar e qual é a outra?

Professor: Gente, eu já li várias vezes, qual é a palavra que termina igual a modelar?

Aluno: Gostar

*Professor: Gostar, muito bem! **gostar e modelar***

Professor: Como é que se escreve gostar

Professor: GO e tar?

Aluno: TA

Professor: TAR e modelar

Aluno: MO

Professor: DE ...LAR ... AR, gostar / modelar

Professor: Lê igual e se escreve igual

Só João Vitor disse as letras das palavras

*Professor: Esfarela é uma, **esfarela** termina com*

Aluno: Ela

Professor: Qual é a outra? Leu novamente

Professor: Esfarela, termina com que?

Aluno: Ela

Professor: Deixe em uma panela, **panela** é a outra ...
 Professor: Como é que se escreve panela
 Aluno: pa...ne...la
 Professor: e esfarela
 Professor: ES... FA
 Aluno: RE ...LA
 Professor: Som igual e escrita igual- panela/esfarela (LA)
 Destacou **pirilampo e malandro**
 Professor: Como é pi? (perguntou sílaba por sílaba)
 Professor: Falem Malandro, Pirilampo
 Professor: Como é que eu escrevo bobo (quando o o tá no final ele tem som de u)
 Professor: Como é que se escreve povo.
 Professor: Qual é a palavra?
 Aluno: dizendo (ôpa) (leu novamente)
 Professor: Dizendo e
 Aluno: Correndo
 Professor: Como é que se escreve dizendo?
 Professor: O que é igual aqui nessas palavras
 Aluno: o D e o O
 Professor: (o professor sublinha ENDO) essa parte grifada como é que se diz?
 Aluno: endo.

Assim, após a leitura do texto “Balanço”, o professor leu cada estrofe e perguntou aos alunos sobre as palavras que rimavam, questionando sobre os sons finais, semelhanças e diferenças.

Professor: Nós vamos agora ver as rimas do poema, os poemas geralmente tem rimas, vocês se lembram das rimas
 Aluno: Não
 Professor: Lembram não? São palavras iguais as outras
 Professor: Vou colocar outra palavra CANTAR, digam outra palavra que termina igual.
 Alunos: dançar/ autorizar/ gambá (é o mesmo som mas não termina igual, essa não vamos usar)
 Alunos: balançar/sambar
 Professor: Vamos fazer rima com SAPATO
 Alunos: barato/ orfanato/ rato/ chato
 Professor: Vejam aqui nessa estrofe se tem alguma rima (leu a estrofe)
 Brinquedo e balanço
 Brincadeira é balançar
 Vai e vem voa com o vento
 brincando solto no ar (Chamou a atenção de **balançar e ar**)
 Voa alto balancinho
 Vai lá bem juntinho ao céu
 Diz para o Deus menino
 Embalar sonhos de mel
 Professor: e aí como é isso? Como é sonhos de mel?
 Professor: e ele diz que o sonho vai aonde?
 Aluno: No céu (Chamou a atenção para **mel e céu**)

Na produção de rimas, o professor pedia individualmente para os alunos dizerem a palavra que rimava e escrevia no quadro, questionando sobre a sua escrita, como no exemplo:

Professor: Maria Izabel, uma palavra que rime com mão

M^a Izabel: Cabeção, sopão

Professor: Como é que eu escrevo sopão?

Aluno: Só pão

Professor: Luciano, como se escreve cabeção?

Luciano: CA BE

Professor: ção

Professor: Pão, como se escreve pão?

Aluno: P ÂO

Outra aluna disse cabelão

Professor: Como eu escrevo cabelão?

Aluno: CA

Aluno: BE

Professor: LÂO

Professor: Nessas palavras quais são as parecidas, que começam e terminam iguais?

Aluno: Cabeção/cabelão

O professor escreve separando

Professor: O que é que tem de igual, vamos ver: (comparou letra por letra)

CABEÇÃO

CABELÃO

Professor: A letra ç e a letra l são diferentes, CA, BE e ÂO são iguais.

Aluno: Não

Professor: As partes iguais são ÂO

Professor: Agora vamos ver rimas com INHO

Professor: Um dedo pequeno é um dedinho, como é que eu escrevo dedinho?

Professor: de dinho

Professor: Uma rima com dedinho ...

Aluno: Pintinho (o professor escrevia no quadro a palavra)

Aluno: Narizinho (começa com...?)

Aluno: NA

Professor: Como é que eu faço ri

Aluno: RI

Professor: e zi

Aluno: ZI

Professor: nho

As crianças participam ativamente

Aluno: Gatinho

Professor: Como é o ga ...?

Aluno: Dadinho

Professor: Como é o da...?

Aluno: di

Aluno: nho

Professor: Quais as palavras que são parecidas?

Aluno: Dadinho (escreve as duas palavras no quadro) dedinho

Professor: O que tem igual?

Como o professor não utilizava livro didático e como não havia atividades a serem seguidas, como no ano anterior, ele realizava a **escrita das palavras e frases** no quadro e, durante ou após a escrita, ele fazia a correção das palavras, questionando: “Como é que se escreve?” “Qual é a primeira letra?” “Qual é a letra seguinte?” “Quais são as letras?” “São quantas letras?” “Qual é a primeira sílaba?” “São quantas sílabas?” ou ia lembrando as passagens do texto lido, ou os personagens do texto, como no exemplo a seguir, para perguntar como se escreviam aquelas palavras.

Palavras do livro “Amigo urso”

Professor: Diga o nome do amigo que subiu na árvore

Aluno: Tranquedo

Professor: Como é Tran?

Aluno: TRA

Professor: e na, como é na?

Aluno: NA

Professor: TRAN e que?

Aluno: QUE

Professor: e do?

Aluno: DO

Professor: e Trancado? Como é que se escreve Tran?

Aluno: TRAN

Professor: e ca

Aluno: CA (O professor mostra o que tem de igual e diferente nos nomes ((TRANCADO e TRANQUEDO)

Professor: Como é amigo?

Professor: Qual era o bicho que tinha na história?

Aluno: Urso

Professor: Como é que se escreve?

Professor: e árvore, como é que se escreve?

Aluno: AR (prof^o VO) RE

Professor: Trancado se jogou no cão, como é que se escreve chã?

Aluno: CH ÃO

Professor: Como é que se escreve morto?

Professor: Como é que se escreve cheiro? CH EI RO

Professor: Como é que se escreve cadáver

Aluno: CA DA VER

Professor: Como é alegre

Aluno: A LE GRI

Professor: GRE (esse i se escreve e)

Após algumas leituras, o professor realizou a escrita de frases no quadro com a ajuda dos alunos. A finalidade era sempre refletir sobre a sua escrita, conforme extrato a seguir. A partir dessa atividade, as crianças eram solicitadas a participar da atividade, mesmo que nem todos participassem efetivamente das discussões.

Colocou no quadro fatos da história e foi perguntando:

Professor: Ela pegou primeiro o fio da energia.

Professor: Vamos colocar assim:

1º Lilica usa o fio de energia

Professor: Como é que se escreve Lilica

Professor: Como é que se escreve fio (fio), como é que se escreve de (de ou di), e energia?

Professor: Depois ela usa o que?

Aluno: Ela usa o balde como cesta mágica.

2º Ela usa o balde como cesta mágica

Professor: Ela usa o (ba-a-ba) l de como é que eu escrevo como?

Aluno: c o m o

Professor: Como é que se escreve cesta?

Aluno: ce

Professor: ces

Aluno: ta – cesta , m agi ca

Professor: Depois ela faz o quê? Vamos escrever assim:

3º Ela usa a neira como chapéu

Professor: ela u – s, o s tem som de z – usa a pen ei...ra e um cha (aluno xa) pé u – chapéu, o x e o ch tem o mesmo som

Professor: Ela usa a peneira, depois usa a caixa. Na caixa tem um mistério. Vamos escrever assim:

4º Na caixa de Lilica tem mistérios

Professor: Na caixa de Lilica tem mi, s que aqui é mis te rio, o que falta?

Aluno: s mistérios

Professor: Vamos ler?

Professor: e por último, vamos escrever assim

5º O graveto de Lilica é uma varinha mágica

Professor: gra-ve-to de Li-li (de novo) ca é omo é uma?

Professor: varinha ma-gi-ca – varinha mágica

Sara: Varinha é maior

Professor: Por que é maior?

Sara: Porque tem mais letras

Sua preocupação inicial era resgatar as memórias do texto, mas não perdia a oportunidade de ensinar a escrita das palavras.

A **leitura de palavras**, também foi uma atividade frequente na rotina do professor, praticamente após quase todas as atividades de escrita e correção de palavras. O professor realizava a leitura coletiva das palavras escritas no quadro. Em alguns momentos, a leitura era realizada individualmente pelas crianças, mas quando essas não conseguiam ler, as crianças que já estavam lendo assumiam essa atividade por elas. Nesse momento, o professor também aproveitava para questionar sobre as letras e sílabas das palavras.

Professor: As três têm o mesmo número de letras?

Aluno: Tem

Professor: Tem quantas sílabas

Aluno: Quatro

Professor: Iguais no número de letras e de sílabas

Foguete

Professor: Tem quantas letras:

Aluno: Oito

Professor: e quantas sílabas?

Aluno: Três

Bananeira

Professor: Tem quantas letras?

Bel: (não acerta)

Professor: Nove

Professor: Vamos ver como é que se conta (conta de uma por uma letra)

Professor: Tem quantas sílabas?

Bel: contou quatro e disse três

Professor: Você contou certo, são quatro

Professor: Qual é a palavra maior fogueira ou bananeira?

Bel: diz errado

Professor: (pergunta a classe) os alunos respondem bananeira.

O professor vai chamando aluno por aluno e perguntando quais as letras, quantas letras, quantas sílabas e qual é a palavra maior, mostrando que mesmo tendo maior número de letras as palavras podem ser iguais quanto ao número de sílabas como é o caso de macaxeira (9) e bagunceira (10).

Observamos que esse trabalho, na maioria das vezes, era realizado coletivamente pelos alunos que já estavam lendo e compreendendo o sistema de escrita. Mas nesse momento, ele parece mudar suas estratégias, chamando cada criança e levando-as a refletir sobre as letras das palavras, comparando a palavra que tem mais e menos letras.

O ditado de palavras e frases foi reduzido no segundo ano, sendo observado apenas em 6 aulas. Esses ditados eram geralmente de palavras dos textos lidos ou escritos (produção de texto); algumas vezes também com palavras de outros temas, como os nomes de animais ou nomes dados a um coelho de uma história, sugeridos pelos alunos ou de objetos diversos. Após o ditado, as palavras eram corrigidas, conforme veremos a seguir:

Professor: Como é que se escreve arame?

Aluno: A RA ME

Aluno: Como se escreve bacia?

Aluno: BACIA

Professor: Como se escreve carroça?

Aluno: CAROCA (o professor coloca RR sem comentar)

Professor: CA, não como é a outra?

Aluno: Ç
 Professor: Achiley, como se escreve dedo?
 Achiley: DEDO
 Professor: Como escrevo escada?
 Aluno: ESCADA
 Professor: Como é que escrevo facção?
 Aluno: FAC ÃO
 Professor: Como é que se escreve irmão?
 Aluno: IRMÃO
 Professor: Como é que se escreve JANELA?
 Aluno: GA
 Professor: GA, não ...
 Aluno: JANELA
 Professor: Como é que se escreve latão?
 Aluno: LAT ÃO
 Professor: Como é mola?
 Aschley: MOLA
 Professor: Como é gelo?
 Aluno: GELO
 Professor: Como é Hora?
 Aluno: ORA
 Jeniffer: HORA
 Professor: Como é que se escreve óculos?
 Aluno: OSU (o professor refletiu sobre o C e o U – OCULOS)
 Professor: Como se escreve pote?
 Aluno: POTI (o professor sobre o E com som de I)
 Professor: Como se escreve roda?
 Kuan Vitor: RODA
 Professor: Como é que se escreve sapato?
 Kauan Vitor: SAPATO (o professor refletiu sobre o O com som de U
 Professor: Como se escreve vasilha?
 Sara: VASILHA

Em relação à **cópia de palavras e frases**, observamos que, no segundo ano, essa atividade foi intensificada. O professor, após a correção dessa atividade, encaminhava a cópia no caderno. Assim, a cópia era uma atividade constante na prática do professor, funcionando quase como uma atividade de reforço ou talvez como registro das atividades realizadas na sala de aula.

Quanto à **discussão/reflexão sobre a escrita de palavras**, esta atividade ocorreu todas as vezes que as palavras, frases e textos (na produção escrita) eram escritos no quadro. Assim, durante e após a escrita, o professor realizava discussões e questionamentos sobre as letras das palavras. Depois da escrita, contava as letras e as sílabas, comparava as palavras em relação ao seu tamanho ou quantidade de letras ou quanto aos sons/letras iniciais e finais, identificava e produzia rimas, questionava a ortografia das palavras (dígrafos, marcas de nasalização, entre outras).

Não observamos a existência de um trabalho escrito, em que as crianças pudessem interagir com a atividade e com outras crianças (atividades no caderno, em

folhinhas ou no livro didático) que refletisse sobre as partes sonoras das palavras para que as crianças pudessem estabelecer relações entre os sons e a escrita das palavras, assim como um trabalho diversificado que considerasse os diferentes níveis de aprendizagem existentes na classe.

Compreendemos, pelos indícios observados, que o professor desconhecia a heterogeneidade de sua classe e, mesmo que tivesse esse conhecimento, não saberia como organizar as atividades nessa perspectiva, tendo em vista a sua falta de experiência com crianças em início de aprendizagem. Assim, ele podia até compreender a heterogeneidade da sua turma, mas não sabia como encaminhar as atividades, considerando essa heterogeneidade.

Na correção das atividades que envolviam rimas, observamos que a comparação de partes das palavras e a sua escrita, além do questionamento sobre a escrita das palavras estavam sempre presentes, conforme extrato.

Professor: Maria Izabel, uma palavra que rime com mão
M^a Izabel: Cabeção, sopão
Professor: Como é que eu escrevo sopão?
Aluno: Só pão
Professor: Luciano, como se escreve cabeção?
Luciano: CA BE
Professor: ção
Professor: pão, como se escreve pão?
Aluno: P ÃO
Outra aluna disse cabelão
Professor: Como eu escrevo cabelão?
Aluno: CA
Aluno: BE
Professor: LÂO
Professor: Nessas palavras quais são as parecidas, que começam e terminam iguais?
Aluno: Cabeção/cabelão
O professor escreve separando
Professor: O que é que tem de igual, vamos ver: (comparou letra por letra)
CABEÇÃO
CABELÃO
Professor: A letra ç e a letra l são diferentes, CA, BE e ÃO são iguais.
Aluno: Não
Professor: As partes iguais são ÃO
Professor: Agora vamos ver rimas com INHO
Professor: Um dedo pequeno é um dedinho, como é que eu escrevo dedinho?
Professor: de dinho
Professor: Uma rima com dedinho ...
Aluno: Pintinho (o professor escrevia no quadro a palavra)
Aluno: Narizinho (começa com...?)
Aluno: NA

Professor: Como é que eu faço ri

Aluno: RI

Professor: e zi

Aluno: ZI

Na correção de um dos ditados realizados, diferentemente do que acontecia no ano anterior, o professor refletiu sobre as diferentes realizações do som /k/, possibilitando que as crianças experimentassem diferentes notações, por exemplo na palavra médico (MEDIQUO, MEDIQO) até chegar no padrão CO (MEDICO), possibilitando a escrita de diferentes padrões silábicos como CVC (porteiro), VCC (enfermeiro), CCVV (pedreiro), CCV (profissões), mas sem a reflexão sobre esses diferentes padrões, como no extrato a seguir, a impressão era de uma aula expositiva, do ensino da escrita a partir dessa exposição das letras necessárias para a escrita nos nomes, mesmo que fugisse das letras isoladas ou da memorização dos padrões de acordo com a ordem alfabética, como acontecia no passado.

Professor: Vou colocar Lista de Profissões, como é lista?

Aluno: L I S T A

Professor: Como é profissões?

Aluno: PRO FI

Professor: SSÕES

Aluno: Policial

Professor: Como se escreve?

Aluno: POLICIAU (ele coloca L sem comentar)

Professor: Outra profissão ...

Aluno: BOMBEIRO

Aluno: MEDIQO/ MEDIQUO/ MEDICO (surge médico e quando o professor pergunta como se escreve, surgem essas três formas)

Aluno: PORTEIRO

Aluno: EMFERMEIRA (o professor ajuda na escrita)

Aluno: VENDEDOR

Professor: pra fazer VEN?

Aluno: VE

Professor: e DE?

Aluno: DE

Professor: e DOR

Aluno: DO

Professor: tem R

Aluno: PEDREIRO

Professor: como é PE?

Aluno: PE

Professor: e DREI?

Aluno: DRE (o professor disse que tem i)

Professor: e RO?

Aluno: RO

Na correção da produção do texto “Peteca Petequinha”, percebemos também essa relação com a divisão silábica da palavra, da percepção sonora das crianças e com a exigência da escrita padrão, sem a escrita espontânea, a verificação das hipóteses e os encaminhamentos ou as intervenções na perspectiva do que as crianças demonstravam saber, conforme podemos verificar abaixo:

Título: Peteca Petequinha

Brinco com os meus amigos

Professor: Como é brin?

Professor: Como é o com?

Professor: Co?

Aluno: c on

Professor: Como é a palavra amigo?

Aluno: A MI GO)

Na rua em qualquer lugar

Professor: Como se escreve qual?

Aluno: CU.

Professor: Qual,

Professor: e ga

Aluno: G A

No campo com a peteca

Professor: Como é no?

Professor: ecam?

Professor: Co?

Professor: Como é cam?

Professor: Po?

Brincando sem parar

Professor: Como é brin?

Aluno: BRI

Professor: Fica bri, como é in?

Professor: Como é sem?

Aluno: SEM

Professor: Como é o ra /

Aluno: RA

Observamos, em alguns momentos, que o professor estava inquieto, quanto à dificuldade apresentada por alguns alunos em relação à escrita de palavras. Esses alunos pareciam não ter avançado em relação à aprendizagem; não respondiam nem participavam dos momentos de interação oral da classe e quando eram chamados ao quadro para escrever ou ler alguma palavra, demonstravam não saber. Esses alunos não percebiam a relação grafofônica, confirmando a necessidade da escrita espontânea, a necessidade do “erro”, que tanto era evitado e a necessidade da intervenção do professor.

Durante uma aula, o docente apontou duas alunas que, para ele, “apesar de terem desenvolvido a consciência fonológica, ainda se encontravam na fase pré-silábica”.

Perguntei a ele: “Será que elas desenvolveram mesmo a consciência fonológica?” “Será que estão de fato na fase pré-silábica?” E, a partir daí, comecei a observar a escrita dessas crianças, solicitando a escrita de palavras para verificar se realmente elas estavam na fase pré-silábica. Para minha surpresa, percebi que as duas meninas estavam oscilando entre as fases silábica e silábico-alfabética: ora escreviam apenas uma letra para cada sílaba, ora tentavam escrever a sílaba completa, normalmente, quando elas conheciam as letras a serem utilizadas.

Na nossa visão, as dificuldades dessas crianças estavam relacionadas às atividades que eram realizadas de forma coletiva e a ausência de um trabalho que considerasse o nível em que se encontravam. As atividades eram iguais para todas as crianças, sem observar as suas necessidades. Quando conversei com o professor sobre as duas crianças, ele disse: “ Nas duas turmas anteriores, eu não percebi isso; nesse ano, a situação é muito diferente, nunca vi isso, demonstrar compreensão das partes sonoras das palavras e não ser capaz de notar as palavras”.

A atitude do professor mostra que, mesmo tendo avançado em relação a alguns aspectos da alfabetização, ainda havia muitas descobertas, que só a prática poderia ajudá-lo a descobrir. Em sua fala, percebemos que o professor estava seguro quanto ao que estava fazendo, porque o resultado dos alunos do ano anterior tinha sido satisfatório para ele, ou seja, 89% dos alunos terminaram o ano de 2012 na fase alfabética ou silábico-alfabética, mas, por outro lado, não entendia que esse resultado estava relacionado ao perfil inicial da turma, já que as crianças iniciaram em níveis avançados, nem percebia o significado daquela alfabetização, conforme podemos observar, em um extrato de entrevista realizada no final do ano de 2013:

Esse ano eu tive uma sala muito difícil, à medida que os alunos iam consolidando as aprendizagens se mostrou a níveis muitos difusos, sabe? De apropriação do sistema e de aprendizagem dos saberes, mas mesmo eu percebendo isso eu não realizei atividades considerando essa heterogeneidade não, eu padronizei muito, fiz muita coisa coletiva e o nível de exigência pra todo mundo era o mesmo ... mas eu fiz isso também porque eu não tive tempo pra pensar nessa coisa da heterogeneidade, [...]

Ele fala sobre as dificuldades enfrentadas, mas se percebe com saberes que não possuía antes, relativos à heterogeneidade, atividades coletivas, mas não refletia sobre os diferentes níveis de aprendizagem e necessidades das crianças. E mesmo que, em algum momento, ele tenha atentado para as necessidades individuais e iniciado a

solicitação das crianças individualmente ao quadro, esse trabalho pode não ter sido produtivo; sentíamos falta de atividades escritas no caderno ou em fichas e também da oportunidade de as crianças trocarem experiências umas com as outras, durante as aulas.

No entanto, como o docente participava da formação do PNAIC, como formador e formando naquele ano, percebemos que, mesmo o programa de Formação Continuada do PNAIC não prescrevendo uma rotina estruturada previamente, como acontecia no ano anterior, ele estava contribuindo para a sua compreensão sobre a alfabetização e na compreensão de intervenções necessárias às classes de alfabetização.

6.2 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS QUE PARTICIPARAM DO PROGRAMA PNAIC

Para observar o processo de aprendizagem das crianças no ano de 2013, realizamos, como no ano anterior, testes para a verificação do seu perfil inicial, em relação à escrita de palavras e, no final do ano, aplicamos o mesmo teste do início do ano. Aplicamos também um teste para avaliar as habilidades de leitura e de produção de textos.

Em relação à escrita de palavras, analisamos a evolução conceitual das crianças em relação às hipóteses de escrita, durante o processo de aquisição do sistema de escrita alfabética. Quanto à leitura de texto, analisamos a fluência e a compreensão de leitura; em relação à produção de textos, analisamos a legibilidade e a adequação ao gênero.

Os dados coletados foram submetidos a análises quantitativas e qualitativas, de modo a verificar a evolução dos aprendizes quanto aos aspectos investigados (nível de apropriação da escrita alfabética e letramento). Apresentaremos, a seguir, as evidências obtidas, seguindo a ordem mencionada.

Utilizamos, para a análise, referenciais sobre a Psicogênese da Escrita, com base em Ferreiro e Teberosky (1989) e Ferreiro (1985), e adotamos a categorização elaborada por Cruz (2012), apresentada no Capítulo 3 desta Tese.

O professor, no ano de 2013, era o mesmo professor que atuava na mesma escola no ano de 2012, com outros alunos, também do 1º ano, tendo agora como orientações teórico-metodológicas o Programa de Formação Continuada do PNAIC. Assim, avaliamos seus alunos no início e no final do ano letivo, na perspectiva do acompanhamento de suas aprendizagens.

6.2.1 A evolução das crianças em relação às hipóteses da escrita

Os resultados mostraram que, no *início do ano letivo*, dos dezenove (19) alunos avaliados, cinco (5) alunos estavam na fase pré-silábica, oito (8) alunos estavam iniciando a fonetização, marcando o início da palavra com a letra correspondente, dois (2) alunos estavam na fase silábica de quantidade, dois (2) alunos estavam na fase silábica de qualidade e três (3) alunos estavam na fase alfabética-1 (com trocas e/ou omissão de letras e sílabas nas palavras), conforme tabela:

Quadro 17 - Escrita Inicial de Palavras em 2013

Níveis	Inicial
PS -Pré-silbico	5
S1- Início de fonetização	8
S2 - Silábico quantitativo	2
S3 - Silábico qualitativo	2
SA- Silábico alfabético	0
A1 - Alfabético 1	3
A2 - Alfabético 2	0

Fonte: Daisinalva Amorim de Moraes (2015).

No *final do ano letivo*, os resultados se inverteram, com doze (12) crianças na fase alfabética 1 e 2, duas (2) crianças na fase silábico-alfabética, três (3) crianças na fase silábica de qualidade, um (1) aluno na fase silábica de quantidade e dois (2) alunos no início da fonetização, conforme quadro 20.

Quadro 18 - Escrita Final de Palavras em 2013

Níveis	Final
PS 2-Pré-silábico	0
S1- Início de fonetização	2
S2 - Silábico quantitativo	1
S3 - Silábico qualitativo	3
SA- Silábico alfabético	2
A1 - Alfabético 1	6
A2 - Alfabético 2	6

Fonte: Daisinalva Amorim de Moraes (2015).

Se considerarmos o perfil de entrada dos alunos, percebemos que houve grandes avanços, considerando que treze (13) crianças ainda estavam nas fases iniciais (pré-silábico e início de fonetização), quatro (4) crianças estavam na fase silábica e apenas três (3) crianças estavam na fase alfabética. Assim, o resultado se inverte, quatorze (14)

crianças terminam nas fases silábico-alfabética e alfabética e seis(6) terminam na fase silábica (com início de fonetização, de quantidade e de qualidade), sem nenhuma criança na fase pré-silábica, conforme quadro a seguir:

Quadro 19 – Evolução da Escrita de palavras em 2013

Alunos	Testagem inicial	Testagem final
1	Alfabético 1	Alfabético 2
2	início de fonetização	Aalfabético 2
3	início de fonetização	Alfabético 1
4	Silábico de quantidade	Silábico de qualidade
5	Pré-silábico	Silábico-alfabética
6	Início de fonetização	Alfabético 1
7	Pré –silábico	Silábico de qualidade
8	Alfabético 1	Alfabético 2
9	Alfabético 1	Alfabético 2
10	Início de fonetização	Alfabético 1
11	Silábico de qualidade	Início de fonetização
12	Início de fonetização	Silábico de quantidade
13	Início de fonetização	Alfabético 1
14	Pré-silábico	Silábico de qualidade
15	Pré-silábico	Alfabético 1
16	Início de fonetização	alfabético 2
17	Pré-silábico	Início de fonetização
18	Silábico de qualidade	Alfabético 1
19	Início de fonetização	Silábico-alfabético
20	Silábico de qualidade	Alfabético -2

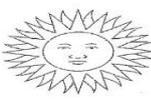
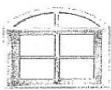
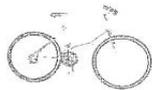
Fonte: Daisinalva Amorim de Moraes (2015).

Assim, dos 70% dos alunos que terminaram o ano letivo em fases avançadas (silábico-alfabético e alfabético), 65% estavam nas fases iniciais (pré-silábica e com início de fonetização). Assim, quase todos evoluíram, restando apenas quatro (4) crianças que evoluíram para a fase silábica e duas(2) crianças que evoluíram para o início da fonetização, conforme quadro 14, acima. Vale salientar que duas (2) crianças evoluíram da fase pré-silábica para a fase silábico-alfabética e alfabética e três (3) crianças saíram do início de fonetização para o alfabético 2, conforme exemplo:

Ilustração 15 – Avaliação diagnóstica de alunos no segundo ano da pesquisa

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

1) ESCREVA O NOME DAS FIGURAS

		
oi	la	oi
		
la	oi	la
		
oi	la	oi

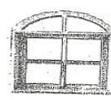
Fonte: Daisinalva Amorim de Moraes (2015).

Ilustração 16 – Avaliação diagnóstica de alunos no segundo ano da pesquisa

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

1) ESCREVA O NOME DAS FIGURAS

alfabeto

		
oi	oi	sozinha
		
oi	oi	oi
		
oi	oi	oi

Fonte: Daisinalva Amorim de Moraes (2015).

Ilustração 17 – Avaliação diagnóstica de alunos no segundo ano da pesquisa

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

1) ESCREVA O NOME DAS FIGURAS

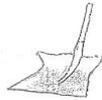
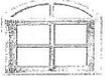
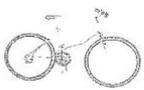
 _____ oi _____	 _____ la _____	 _____ ai _____
 _____ ia _____	 _____ oi _____	 _____ la _____
 _____ oi _____	 _____ ia _____	 _____ oi _____

Ilustração 18 – Avaliação diagnóstica de alunos no segundo ano da pesquisa

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

1) ESCREVA O NOME DAS FIGURAS

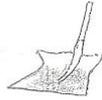
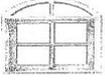
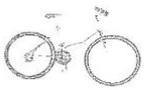
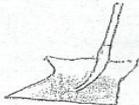
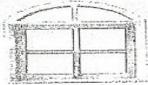
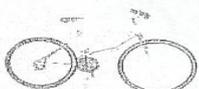
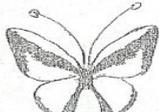
 _____ oi _____	 _____ la _____	 _____ ai _____
 _____ ia _____	 _____ oi _____	 _____ la _____
 _____ oi _____	 _____ ia _____	 _____ oi _____

Ilustração 19– Avaliação diagnóstica de alunos no segundo ano da pesquisa

utilização

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

1) ESCREVA O NOME DAS FIGURAS

		
Pa	DU	Ba
		
Fa	UP	La
		
ie	ai	oa

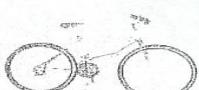
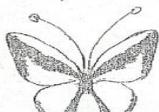
Fonte: Daisinalva Amorim de Moraes (2015).

Ilustração 20– Avaliação diagnóstica de alunos no segundo ano da pesquisa

utilização

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

1) ESCREVA O NOME DAS FIGURAS

		
Pa	DU	Ba
		
Fa	UP	La
		
ie	ai	oa

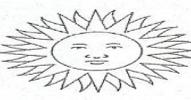
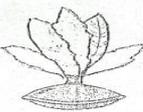
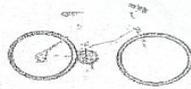
Fonte: Daisinalva Amorim de Moraes (2015).

Ilustração 21– Avaliação diagnóstica de alunos no segundo ano da pesquisa

investigação

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

1) ESCREVA O NOME DAS FIGURAS

		
<u>Pa</u>	<u>DU</u>	<u>Ba</u>
		
<u>Fa</u>	<u>UP</u>	<u>La</u>
		
<u>ie</u>	<u>ai</u>	<u>oa</u>

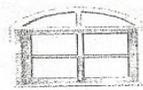
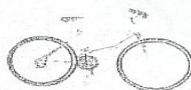
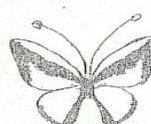
Fonte: Daisinalva Amorim de Moraes (2015).

Ilustração 22– Avaliação diagnóstica de alunos no segundo ano da pesquisa

investigação

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

1) ESCREVA O NOME DAS FIGURAS

		
<u>Pa</u>	<u>DU</u>	<u>Ba</u>
		
<u>Fa</u>	<u>UP</u>	<u>La</u>
		
<u>ie</u>	<u>ai</u>	<u>oa</u>

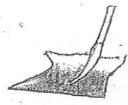
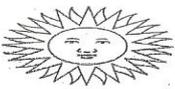
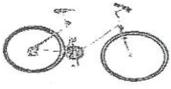
Fonte: Daisinalva Amorim de Moraes (2015).

Ilustração 23– Avaliação diagnóstica de alunos no segundo ano da pesquisa

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

1) ESCREVA O NOME DAS FIGURAS

alfabeto A

 <u>Pa</u>	 <u>Sol</u>	 <u>Janela</u>
 <u>Fa Pa</u>	 <u>Livro</u>	 <u>Petala</u>
 <u>Bicicleta</u>	 <u>Abacaxi</u>	 <u>BoBoleta</u>

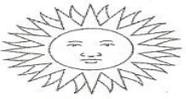
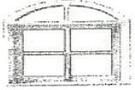
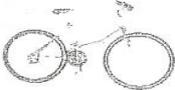
Fonte: Daisinalva Amorim de Moraes (2015).

Ilustração 24– Avaliação diagnóstica de alunos no segundo ano da pesquisa

alfabeto

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

1) ESCREVA O NOME DAS FIGURAS

 <u>A</u>	 <u>B</u>	 <u>C</u>
 <u>d</u>	 <u>m</u>	 <u>g</u>
 <u>A</u>	 <u>m</u>	 <u>v</u>

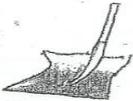
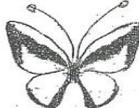
Fonte: Daisinalva Amorim de Moraes (2015).

Ilustração 25– Avaliação diagnóstica de alunos no segundo ano da pesquisa

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

1) ESCREVA O NOME DAS FIGURAS

Alfabetos 11

 _____	 _____	 _____
 _____	 _____	 _____
 _____	 _____	 _____

pa *so* *janeira*
Fata *livro* *flora*
Bicicleta *Abacaxi* *borbota*

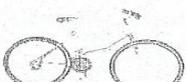
Fonte: Daisinalva Amorim de Moraes (2015).

Ilustração 26– Avaliação diagnóstica de alunos no segundo ano da pesquisa

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

1) ESCREVA O NOME DAS FIGURAS

*os de
utilização*

 _____	 _____	 _____
 _____	 _____	 _____
 _____	 _____	 _____

espa *sol* *janeira*
Fata *livro* *flora*
bicicleta *abacaxi* *borbota*

Fonte: Daisinalva Amorim de Moraes (2015).

Ilustração 27 – Avaliação diagnóstica de alunos no segundo ano da pesquisa



Fonte: Daisinalva Amorim de Moraes (2015).

Assim, observamos que as mudanças percebidas no discurso do professor e, em alguns momentos, nas práticas, contribuíram para que as crianças, que estavam em níveis iniciais de compreensão do sistema de escrita, ascendessem para níveis mais avançados, conforme instrumentos.

6.2.2 A fluência e a compreensão de leitura e a produção de textos

Em relação à **Leitura de texto**, avaliamos a **fluência de leitura** e a **compreensão leitora**. Essa avaliação constava de dois pequenos textos, cada um dos textos com uma questão para compreensão, conforme instrumento apresentado no 3º Capítulo. No primeiro texto, a questão era de localização de informação explícita e, no segundo texto, era exigida a inferência. O instrumento era apresentado às crianças que, individualmente, deveriam ler cada texto em voz alta, os enunciados das questões e as possíveis respostas. Após a leitura, as crianças deveriam marcar uma única resposta com X. A fluência de leitura era classificada pelo aplicador da seguinte forma: o aplicador deveria classificar a leitura realizada, utilizando as

categorias leu com fluência (LF), leu com dificuldade e com pausa entre as sílabas (LCD e não leu (NL). Em relação à compreensão de texto, as crianças deveriam apenas marcar com X a resposta que consideravam correta.

As respostas mostraram que, mesmo a fluência de leitura seja uma das habilidades que se configura como objetivo do programa Alfa e Beto, das vinte(20) crianças que participaram da leitura dos textos, apenas sete (7) crianças leram com fluência, cinco (5) leram com muita dificuldade e com pausa entre as sílabas e oito (8) crianças não conseguiram ler. Quanto à compreensão leitora, observamos que sete (7) crianças acertaram a primeira questão e sete (7) crianças acertaram a segunda questão.

Quadro 20 – Leitura e compreensão de texto em 2013

Aluno	Leitura			Compreensão	
	LF	LCD	NL	Questão 1	Questão 2
1	X			X	X
2	X			X	X
3			X		
4			X		
5			X		
6		X			
7			X		
8	X			X	X
9	X			X	X
10	X			X	X
11			X		
12			X		
13			X		
14		X			
15		X			
16	X			X	X
17			X		
18		X			
19		X			
20	X			X	X
	7	5	8	7	7

FL - Leu com fluência

LCD - Leu com dificuldade e com pausa entre as sílabas

NL - Não leu.

Fonte: Daisinalva Amorim de Moraes (2015).

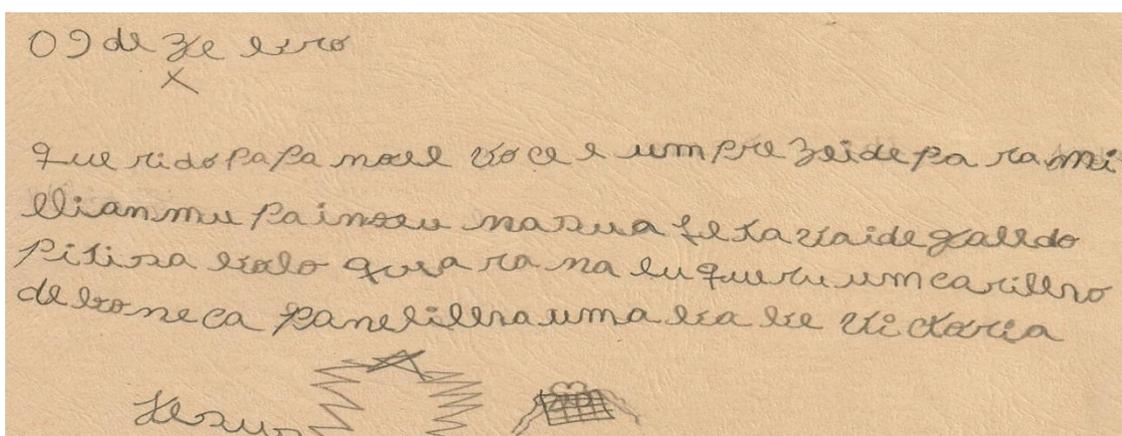
Percebemos que o professor leu textos em quase todos os dias e que, durante a leitura, as crianças participavam ativamente, questionando e respondendo questões colocadas pelo professor, mas as crianças não tinham acesso ao texto escrito. Portanto, não presenciamos o contato direto dos alunos com textos escritos, lendo, tentando decifrar/compreender o texto. Nesse sentido, inferimos que o resultado pode estar relacionado a essas questões, o que, na nossa visão, pode estar dificultando a autonomia

de leitura dos estudantes. Constatamos, também, que essa autonomia não depende apenas da leitura diária de textos na sala de aula pelo professor, mas das oportunidades de leitura que lhes são oferecidas, leituras individuais ou em duplas, no dia-a-dia da sala de aula, de diferentes gêneros, com diferentes finalidades, utilizando diferentes estratégias.

Em relação à *escrita de texto*, essa atividade constava da escrita de um bilhete para convidar uma pessoa para participar da Festa de Natal que seria realizada em sua casa. Após as discussões sobre o Natal do ano anterior, algumas crianças resolveram escrever para o Papai Noel, convidando-o para a sua festa, conforme explicitamos no 3º Capítulo desta tese. Nossa intenção era perceber se as crianças eram capazes de escrever texto com legibilidade e adequação ao gênero *bilhete*, que é um gênero presente na sala de aula de crianças dos anos iniciais. O gênero bilhete é utilizado para transmitir uma mensagem curta ou um recado e precisa conter os seguintes elementos: destinatário (a pessoa que receberá o bilhete), mensagem, nome legível do emissor e data.

Os resultados mostraram que, das dezenove (19) crianças que participaram da atividade, dez (10) escreveram bilhetes para Papai Noel, pedindo presente de Natal. Algumas crianças iniciavam com uma rápida introdução, outras iam direto ao pedido, com isso, deixando prejudicada a estrutura do texto. Alguns, mesmo com troca e omissão de letras, conseguiram garantir a legibilidade do texto, conforme podemos verificar nas produções a seguir:

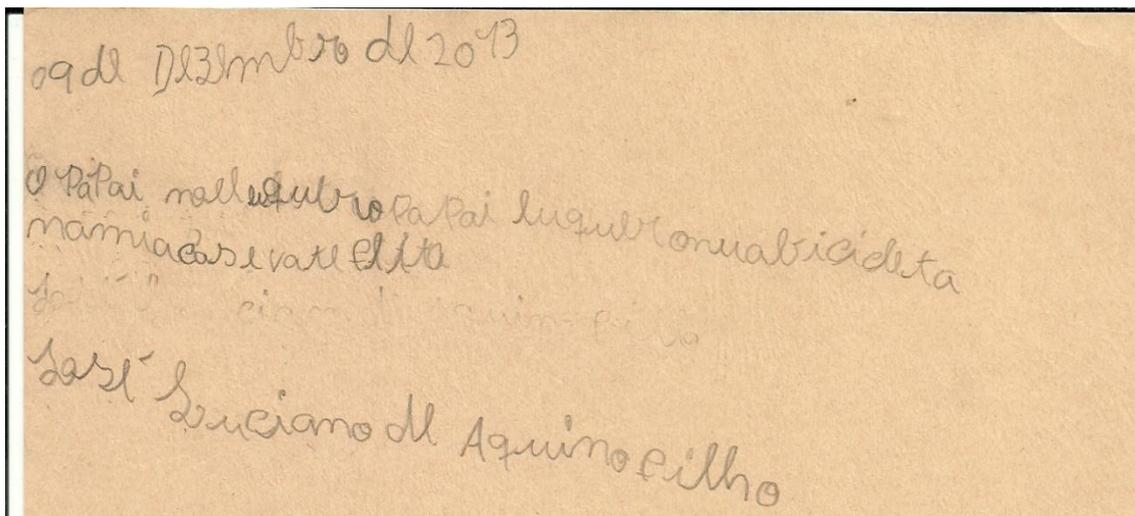
Ilustração 28 – Exemplos de produção de textos dos alunos segundo ano da pesquisa



Querido Papai Noel você é um presente para mim eu li amo papai Noel na sua festa vai ter galeto pizza bolo guaraná eu quero um carrinho de boneca panelinha uma Barbe.

Vitória

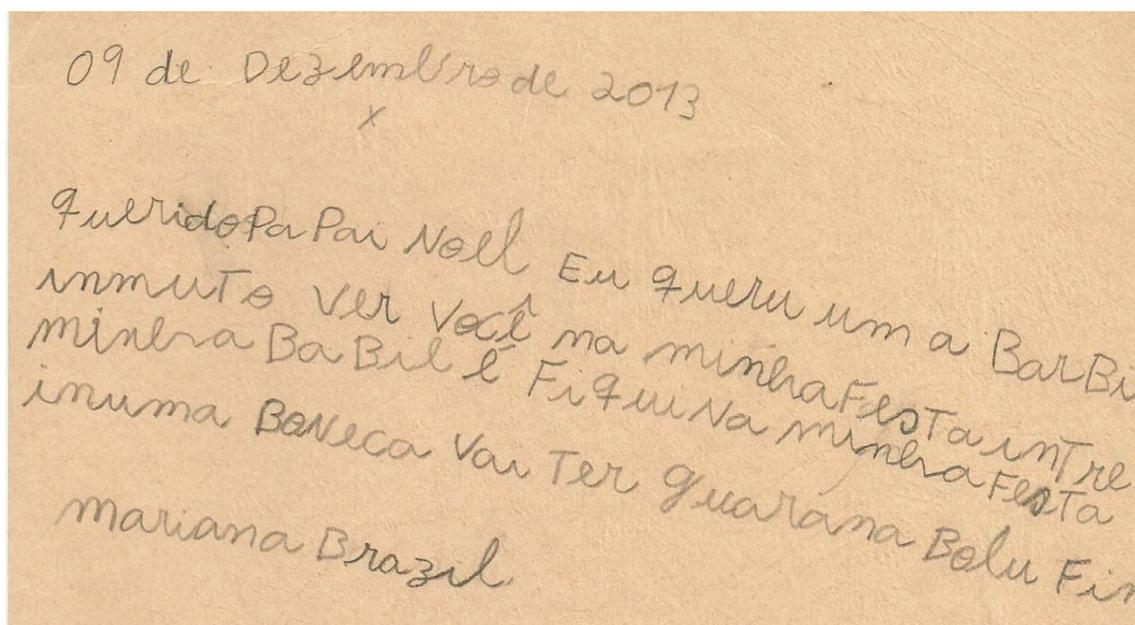
Ilustração 29 – Exemplos de produção de textos dos alunos segundo ano da pesquisa



Papai Noel

eu quero papai eu quero uma bicicleta na minha casa vai ter ...

Ilustração 30 – Exemplos de produção de textos dos alunos segundo ano da pesquisa



Querido Papai Noel

*Eu quero uma Barbie e muito ver você na minha festa ... Minha Barbie e fique na minha festa e uma boneca vai ter guaraná bolo
 Mariana*

Ilustração 31 – Exemplos de produção de textos dos alunos segundo ano da pesquisa

09 de Dezembro de 2013

Querido Papai Noel eu quero um ... e quero uma bicicleta ... e é o dia mais feliz da minha vida.

Ana Cecília

Querido Papai Noel eu quero um ... e quero uma bicicleta ... e é o dia mais feliz da minha vida.
Ana Cecília

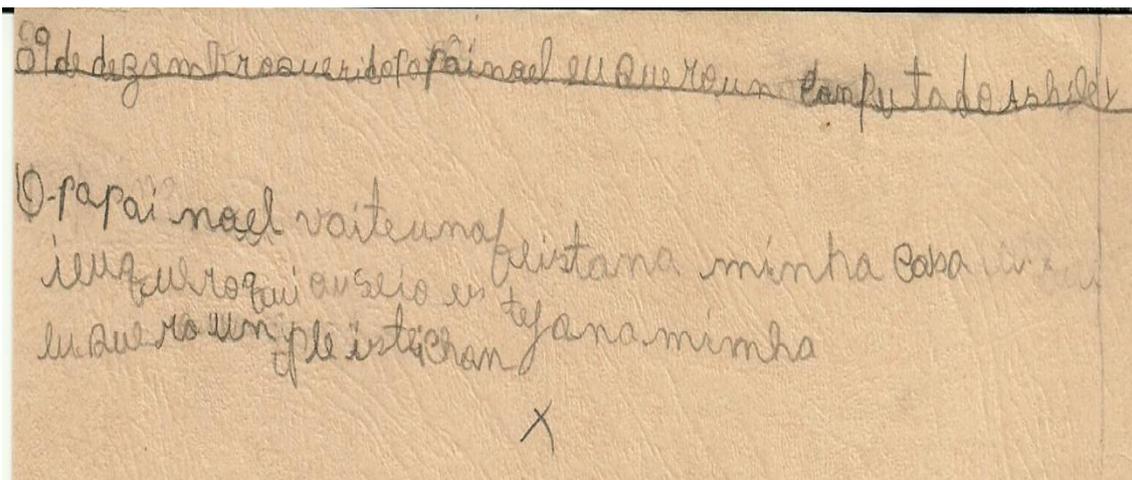
Ilustração 32 – Exemplos de produção de textos dos alunos segundo ano da pesquisa

09 de Dezembro de 2013

Querido Papai Noel eu quero no meu aniversário um Tablete e eu vou ter um bolo e eu quero que você apareça na minha festa e eu quero que você esteja com presente na minha festa e meu tablete eu ti amo meu nome é ...

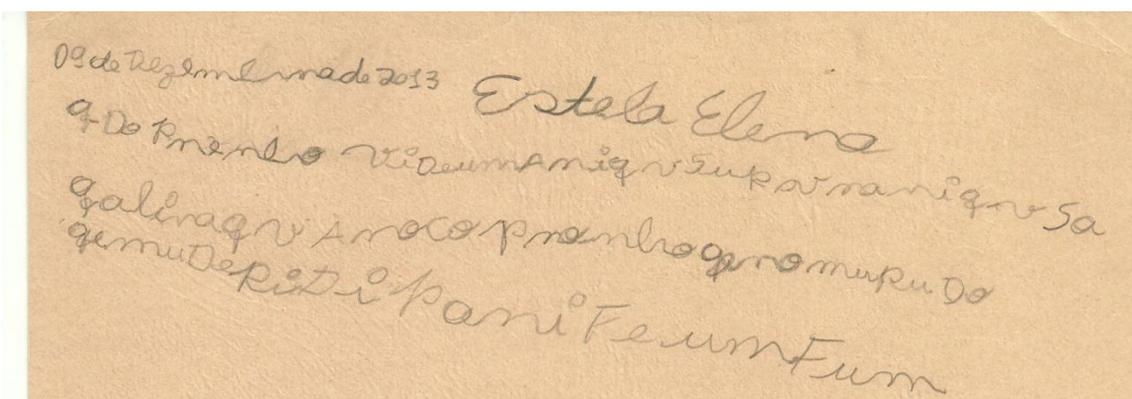
Querido Papai Noel eu quero no meu aniversário um Tablete e eu vou ter um bolo e eu quero que você apareça na minha festa e eu quero que você esteja com presente na minha festa e meu tablete eu ti amo meu nome é ...

Ilustração 33 – Exemplos de produção de textos dos alunos segundo ano da pesquisa



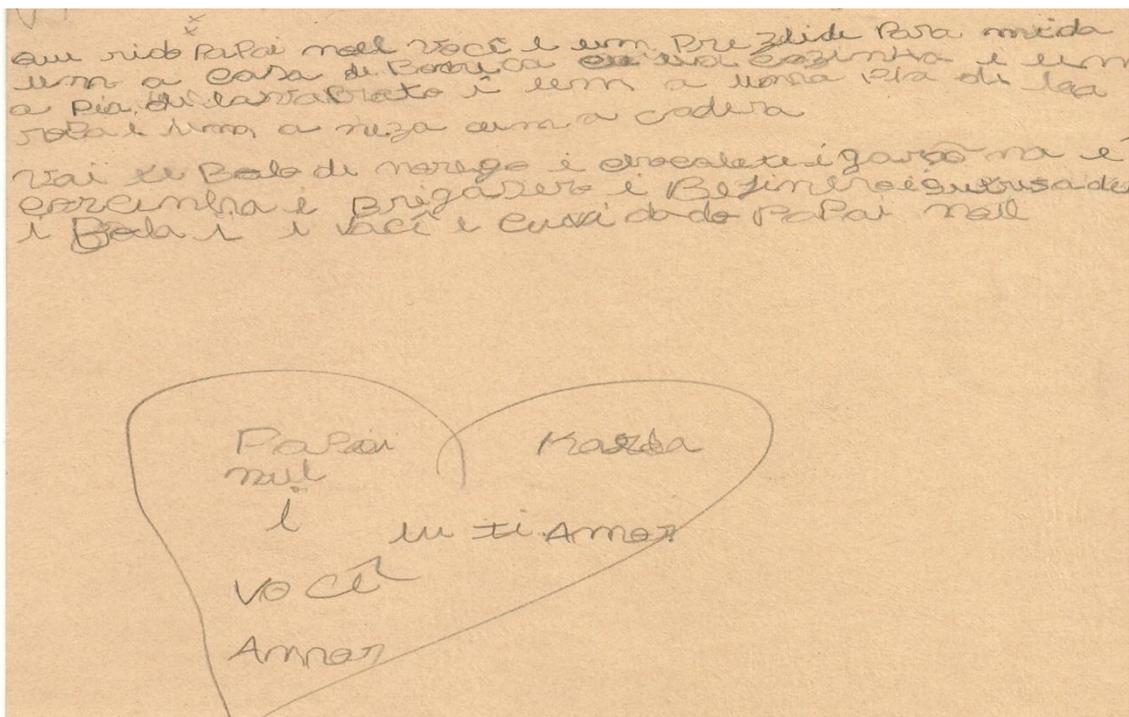
Papai Noel vai ter uma festa na minha casa e eu quero que o senhor esteja na minha eu quero um Playstation.

Ilustração 34 – Exemplos de produção de textos dos alunos segundo ano da pesquisa



Querido Papai Noel vai ter um aniversário na minha casa ...

Ilustração 35 – Exemplos de produção de textos dos alunos segundo ano da pesquisa

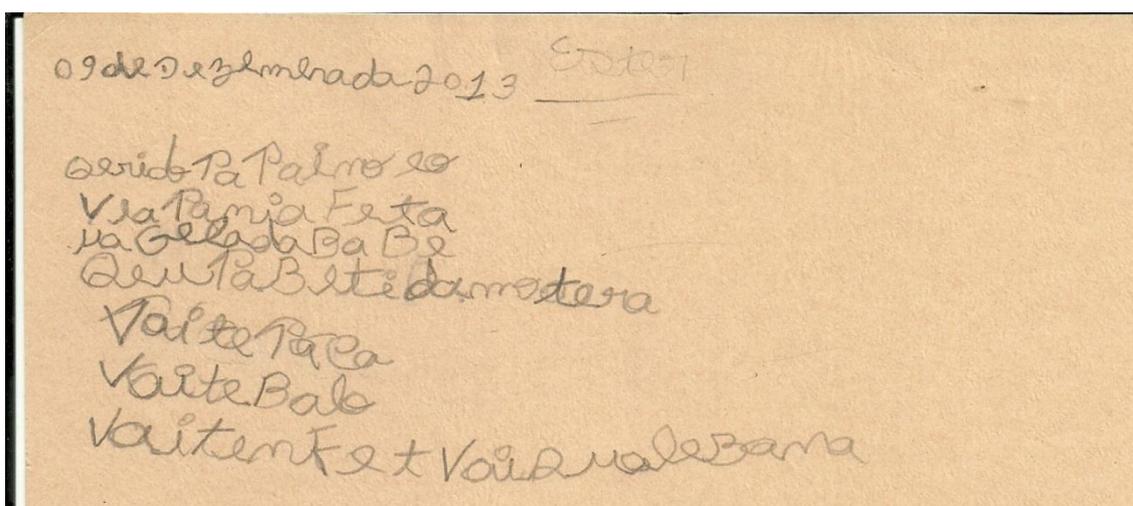


Querido Papai Noel

Você é um presente para me dá uma casa de boneca com uma cozinha e uma pia de lavar prato e uma pia de lavar roupa e uma mesa com cadeira.

Vai ter bolo de morango e chocolate e guaraná e caixinha de brigadeiro e beijinho e ... e bola e você é convidado papai Noel.

Ilustração 36 – Exemplos de produção de textos dos alunos segundo ano da pesquisa



Querido Papai Noel

Vai ter pipoca... Vai ter bolo ... Vai ter festa ...

A seguir apresentaremos algumas considerações.

6.3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Observamos que o Programa Aprender a Ler é um programa estruturado que organiza as práticas de alfabetização a partir do método fônico na perspectiva da codificação-decodificação, utilizando uma rotina fixa com materiais e atividades para serem vivenciadas em tempos determinados, de acordo com as orientações existentes nos manuais de orientação didática, manual do professor e nos próprios livros didáticos.

O Programa de Formação Continuada do PNAIC que concebe a alfabetização na perspectiva do letramento e organiza as práticas de alfabetização a partir dos direitos de aprendizagem, tem como elementos organizadores da prática, os eixos do ensino de Língua Portuguesa - Oralidade, Leitura, Produção de Texto e Apropriação do SEA - articulados às demais disciplinas, em rotinas diárias, utilizando materiais diversos (livros didáticos, jogos de alfabetização, livros de outras disciplinas e suportes textuais diversos (obras literárias, gibis, jornais, revistas, cartazes, entre outros).

A partir das orientações do Alfa e Beto, o professor, em 2012, trabalhava com os nomes das letras, transgredia a rotina, selecionando atividades, mudando enunciados e inserindo outras atividades. No ano de 2013, sob a orientação do Programa de Formação do PNAIC, o professor não utilizava o livro didático (PNLD), selecionava textos literários para serem lidos na sala de aula e utilizava as atividades que deram certo no ano anterior, além de investir em atividades de consciência fonológica.

A partir das práticas realizadas pelo professor em cada ano, as crianças avançaram, mas o avanço do primeiro ano esteve relacionado ao perfil de entrada dos alunos, que já iniciaram o ano em níveis elevados de escrita, visto que só avançou quem já estava fonetizando. Quanto às crianças do segundo ano (2013), todas as crianças que estavam na fase pré-silábica avançaram, além das crianças que estavam no início de fonetização que avançaram para os níveis mais elevados (os níveis silábico-alfabéticos e alfabéticos).

Assim, mesmo tendo a oportunidade de participar da formação continuada do PNAIC, como formador, o professor não conseguiu se libertar de sua prática anterior, preservando dispositivos utilizados na prática de sala de aula durante as orientações do programa Alfa e Beto. Assim, no segundo ano, o professor realiza a mesma sistemática do ano anterior: aulas expositivas, envolvendo a escrita de palavras no quadro, coletivamente, com questionamentos sobre a sua escrita e nesse momento, chamava a

atenção das crianças sobre as letras, sílabas, fazia composição e decomposição das palavras, comparação das sílabas iniciais e finais, contagem de letras e sílabas, reflexão sobre a ortografia das palavras etc., e realizava também ditado de palavras e a cópia de tudo o que era escrita no quadro.

No entanto, percebemos que, em alguns aspectos, houve mudanças. O professor continuava realizando leitura de textos, mas estes, agora, são adequados às crianças; realizava produção coletiva de textos relativos às atividades de apropriação do SEA; mesmo retomando às atividades do ano anterior, introduzia a exploração de rimas e refletia, em alguns momentos, as partes sonoras das palavras, conforme quadro a seguir:

Quadro 21 – Síntese das atividades observadas

Atividades	Aulas	Atividades	Aulas
Identificação, nomeação e contagem de letras/palavras/sílabas	16	Identificação nomeação e contagem de letras/palavras/sílabas	20
Escrita de palavras e frases	12	Escrita de palavras e frases	22
Leitura individual e coletiva de palavras e frases	17	Leitura individual e coletiva de palavras e frases	17
Correção/questionamento sobre a escrita de palavras e frases	18	Discussão sobre a escrita de palavras e frases	22
Ortografia, dígrafos e acentuação gráfica	14	Ortografia, dígrafos e acentuação gráfica	10
Ditado e de palavras e frases	11	Ditado de palavras e frases	9
Cópia de letras, palavras e frases	5	Cópia de palavras e frases	11
Composição/decomposição de palavras	13	Composição/decomposição de palavras	16
Comparação de letras, sílabas e palavras	5	Comparação de sílabas e palavras.	22
Contagem de letras e sílaba	6	Contagem de letras e sílabas	6
		Exploração de rimas e aliterações	13

Fonte: Daisinalva Amorim de Moraes (2015).

Assim, observamos que, apesar de realizar quase todas as atividades do ano anterior, no segundo ano (2013), algumas atividades não eram realizadas da mesma forma. Assim, nos dois anos foram realizadas atividades de identificação de letras, sílabas, nomeação de letras, ditado de palavras e frases, correção/questionamento/discussão sobre a escrita das palavras, ortografia, cópia de palavras e frases, composição e decomposição de palavras, comparação e contagem de sílabas e palavras e apenas no segundo ano a exploração de rimas, a reflexão sobre as partes sonoras das palavras.

Diante do exposto, constatamos algumas evidências. As atividades comuns nos dois anos aconteceram, praticamente, com a mesma frequência nos dois anos, considerando o número de aulas observadas (20-25). No entanto, algumas atividades

foram inseridas e outras se intensificaram no segundo ano (2013), como a comparação de sílabas e palavras, com 63% a mais de frequência e a escrita de palavras que também aumentou a sua frequência em 28% em relação ao ano anterior e a exploração de sons iniciais e finais, a partir do trabalho com rimas e aliterações.

Essa atitude mostra que, no seu percurso profissional, o professor fez algumas descobertas, como a necessidade de intensificar do estudo da rima, a reflexão sobre sons iniciais e finais de palavras, a ampliação da comparação de palavras. A esse respeito, Chartier (2000) defende que o processo de formação profissional é um trabalho de progressiva descoberta (ou invenção) dos gestos de trabalho racionalmente realizáveis e que, muitas vezes, essas descobertas são fruto de trocas de textos (e de atividades, grifos nossos) por outros (as) mais adequados a faixa etária das crianças.

Conforme observamos, o professor introduz na sala de aula a exploração de rimas existentes nos textos lidos e a produção coletiva de textos, que podem ter como influência a formação continuada do PNAIC, suas leituras e socializações. Em relação aos processos de aprendizagem dos alunos, também percebemos algumas descobertas acerca da dimensão sonora da palavra e sobre as dificuldades dos alunos em relação à notação das palavras. Mas mesmo realizando essas descobertas, percebíamos que a sua falta de experiência, muitas vezes dificultava o trabalho.

Os comentários realizados pelo professor sobre a relação entre a consciência sonora e as dificuldades de notação das palavras percebidas em alguns alunos são consideradas, também, como fazendo parte de sua falta de experiência como docente, que não percebe o tipo de aprendizagem, nem o processo de aprendizagem prescritos pelo programa (a repetição e a memorização), nem a heterogeneidade do seu grupo de alunos, mesmo que essa temática estivesse presente na formação continuada.

De tudo ficaram três coisas:
A certeza de que estamos começando,
A certeza de que é preciso continuar e
A certeza de que podemos ser
interrompidos antes de terminar
Fazer da interrupção um caminho novo,
Fazer da queda um passo de dança,
Do medo uma escola,
Do sonho uma ponte,
Da procura um encontro,
E assim terá valido a pena existir!

SABINO (2006)

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É na certeza de que estamos sempre começando, que iniciamos estas considerações finais, com o sentimento de que é preciso continuar fazendo dos nossos sonhos uma ponte para o encontro de novas descobertas.

Há alguns anos, inquietávamo-nos com as práticas de alfabetização, nesse sentido, questionávamos: Como os professores dos anos iniciais ressignificam suas práticas a partir de inovações pedagógicas? Quais as escolhas didáticas e pedagógicas utilizadas no cotidiano escolar em relação ao ensino da leitura e da escrita? O que os alunos aprendem?

No contexto da pesquisa, havia um professor teoricamente preparado, mas iniciando nos saberes da prática, na utilização dos dispositivos cristalizados pela tradição escolar, relativos as vivências como aluno, e outros dispositivos que seriam inventados/reinventados nos fazeres de sua prática.

Nessa pesquisa, o nosso objetivo era compreender a construção das práticas de alfabetização de um professor no contexto dos Programas Alfa e Beto e PNAIC, em suas diferentes orientações pedagógicas, em dois anos consecutivos, e o desenvolvimento das aprendizagens da leitura e da escrita pelos seus alunos. Para atingir esse objetivo geral, temáticas que embasavam o estudo, analisamos as propostas de ensino de cada programa, analisamos as práticas cotidianas do professor nos dois anos e avaliamos as crianças no início e no final de cada ano.

Em relação às orientações didáticas e pedagógicas dos Programas Alfa e Beto e PNAIC, acreditamos que o professor tenha vivido conflitos em relação aos conteúdos e metodologia do Programa Alfa e Beto, tendo em vista a recusa dos textos e das atividades oferecidos pelo programa e pela seleção de outros textos que para ele garantia o letramento.

Assim, inferimos que os conflitos vividos pelo professor estariam relacionados ao material estruturado oferecido pelo programa (a rotina e os materiais didáticos), com concepções diferenciadas daquelas de sua formação inicial e continuada. Em relação ao segundo ano, acreditamos que mesmo tendo uma formação inicial e está vivenciando uma formação continuada na perspectiva do alfabetizar letrando, pela falta de experiência noutra perspectiva de ensino, ele teve dificuldade de construir atividades compatíveis às prescrições do programa, mesmo que compartilhando de suas concepções.

Assim, mesmo que os dois programas possuam concepções e encaminhamentos metodológicos diferentes, o docente por não ter experiência em turmas de alfabetização, assegura-se das atividades que considera produtivas nos dois anos do ensino, buscando uma coerência pragmática entre o que os programas prescreviam e o que ele sabia e podia fazer no cotidiano da sala de aula.

Quanto às maneiras de fazer do professor, em relação aos dispositivos metodológicos e instrumentos disponibilizados pelos programas, no primeiro ano, ele dizia não seguir as orientações do programa, não utilizava a rotina e os materiais, no entanto, percebemos que ele iniciou sua prática tendo que adaptar-se às orientações do programa, selecionando materiais e atividades, mudando enunciados e acrescentando outras atividades em uma rotina elaborada por ele. No segundo ano, mesmo tendo a oportunidade de utilizar um livro didático, com concepções atualizadas, o professor resolve centrar sua prática em um acervo de livros literários, selecionando textos mais apropriados à faixa etária dos alunos e atividades de apropriação do SEA, mudando o foco da letra para atividades que contribuíssem para a consciência fonológica.

Nessa direção, percebemos recuos, permanências e avanços em relação aos dispositivos dos programas, materializados nas rotinas do docente, que constava da leitura e produção coletiva de textos, mesmo que esses textos fossem, apenas, do gênero literário e que algumas das estratégias utilizadas por ele contribuíssem pouco para as aprendizagens das crianças em relação as habilidades necessárias. Em relação às especificidades da alfabetização (a apropriação do SEA), observamos que as atividades selecionadas aconteciam de forma sistemática, mesmo que o docente não percebesse a concepção de ensino-aprendizagem que perpassava essas atividades e, com isso, não contribuísse para a alfabetização na perspectiva do letramento.

Quanto à natureza dos saberes subjacentes às escolhas didáticas e pedagógicas do professor, concordamos com Tardif e Raymond (2000), quando afirmam que a trajetória profissional do professor, o que ele sabe sobre o ensino, sobre o seu papel e sobre como ensinar, provém, em boa parte, de sua própria história de vida, de sua socialização enquanto aluno e do que ele desenvolveu durante a carreira, ao longo do processo temporal de vida profissional.

Nesse sentido, por ser um professor iniciante, ele, mesmo tentando transgredir as orientações, muitas vezes aproximava-se das concepções que norteavam o programa Alfa e Beto, limitando-se a repetição e memorização de letras, sílabas e palavras. Segundo Goigoux (2006), “há uma tensão entre as exigências normativas dos

instrumentos e dos esforços que o professor faz para reelaborar, reestruturar, resingularizar os artefatos e as modalidades de uso por conta própria”.

Assim, acreditamos que o professor se valia de suas próprias experiências como leitor, da sua condição de criança do seu tempo e do conhecimento dos conteúdos do ensino, o que a nosso ver, aproxima a sua prática profissional da sua prática como aluno, o que nos remete a Tardif e Raymond (2000), quando discutem que os saberes dos professores podem ser de origens diversas, pessoal, da formação escolar, da formação profissional, dos programas e dos livros didáticos usados no trabalho e da experiência profissional da sala de aula, possibilitando-nos compreender que a natureza dos saberes do docente estaria relacionada às escolhas dos dispositivos didáticos e das ferramentas utilizadas na sala de aula, o que também definia a sua autonomia.

Nesse sentido, consideramos que os materiais foram influenciadores da prática do docente, mas, conforme afirma Certeau (2009), as práticas cotidianas são influenciadas por uma diversidade de saberes, crenças, ideologias e experiência, constituindo-se em uma diversidade de formas de ensinar.

Consideramos, portanto, que as experiências do professor, no primeiro ano (2012), e as experiências da formação continuada do PNAIC, no segundo ano,, redimensionaram suas concepções, à medida que ele fez escolhas semelhantes e diferentes, como por exemplo, a escolha de textos para a faixa etária das crianças, as diferentes estratégias de leitura utilizadas pelo professor, a exploração de rimas a partir dos poemas selecionados, possibilitando a reflexão oral sobre as partes sonoras das palavras, mas sem abandonar as antigas práticas vivenciadas no primeiro ano .

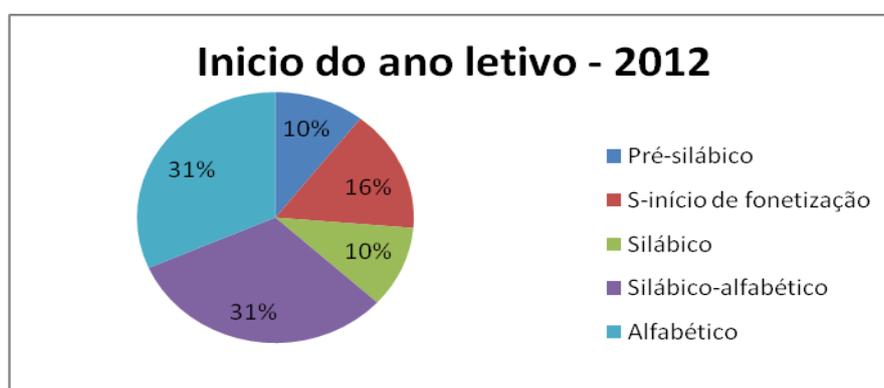
Percebemos, também, assim como Cabral (2008), que nem sempre o que o professor dizia ou o que aparecia no seu discurso era colocado na prática na sala de aula, ou seja, suas práticas estavam diretamente relacionadas não só as suas concepções, mas também aos saberes construídos em sua trajetória, durante aqueles três primeiros anos na prática de sala de aula, levando em conta as restrições dos materiais que ele utilizava e o seu contexto de ensino (os resultados esperados, as condições matérias da sala de aula).

Quanto ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, percebemos que, durante os dois anos, o professor empenhava-se em alfabetizar as crianças, mesmo que houvesse diferenças em relação ao sentido da alfabetização em cada programa e que nem sempre essas diferenças estivessem claras para ele. Assim, no primeiro ano, o conceito de leitura e escrita relacionava-se à codificação e decodificação e, no segundo

ano, a alfabetização comportava dois conceitos: o de apropriação do SEA e o de letramento, dois conceitos indissociáveis, relacionados à alfabetização no sentido restrito e aos usos sociais da leitura ou alfabetizar-letrando, com orientações que priorizavam os eixos da língua a partir de textos que pudesse proporcionar o prazer e o gosto de ler, na perspectiva da autonomia das crianças.

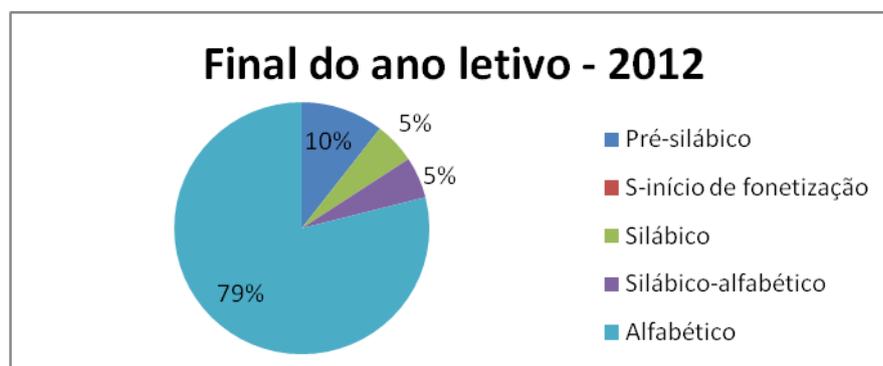
Os resultados do primeiro ano (2012), parecem indicar que os aparentes avanços aconteceram apenas com as crianças que já estavam fonetizando, já que 68% das crianças tinham iniciado o ano em níveis elevados (silábico-alfabético e alfabético) e apenas 26% estavam nos níveis iniciais conforme gráfico, tendo avançado apenas os alunos que estavam fonetizando.

Gráfico 1 – Início do ano letivo - 2012



Fonte: Daisinalva Amorim de Moraes (2015).

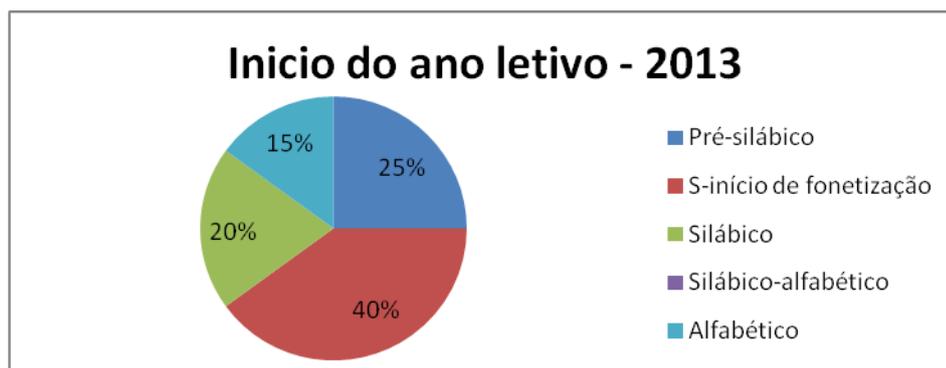
Gráfico 2 – Final do ano letivo – 2012



Fonte: Daisinalva Amorim de Moraes (2015).

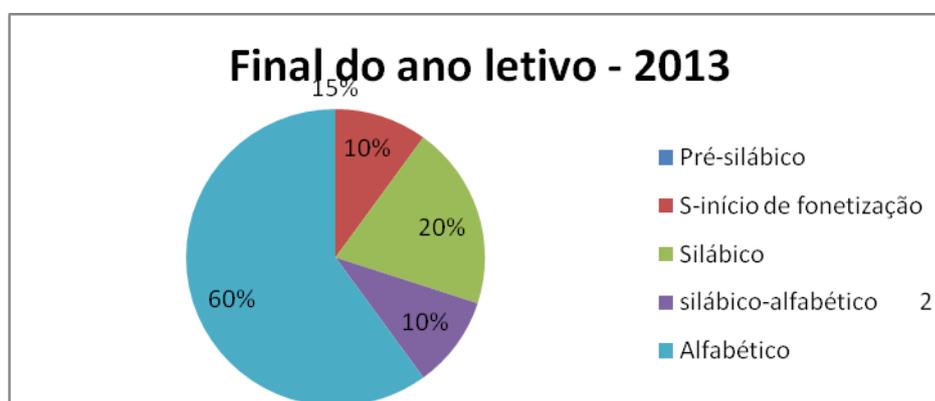
Quanto às crianças do segundo ano (2013), 65% das crianças iniciaram nos níveis iniciais da escrita (pré-silábico e com início de fonetização) e 70% terminaram alfabéticos ou quase alfabéticos, conforme gráficos.

Gráfico 3 – Início do ano letivo – 2013



Fonte: Daisinalva Amorim de Moraes (2015).

Gráfico 4 - Final do ano letivo – 2013



Fonte: Daisinalva Amorim de Moraes (2015).

Percebemos que as crianças, que estavam na fase pré-silábica, na avaliação final, avançaram para fases mais elevadas; as 40%, que estavam no início da fonetização, reduziram para 10%; as que estavam na fase silábica permaneceram em 20%; as crianças que iniciaram na fase alfabética evoluíram para 60%. Assim, as crianças que iniciaram em níveis inferiores (pré-silábico e silábico com início de fonetização), que correspondia a 65% das crianças, inverteu-se no final do ano para níveis mais avançados (silábico alfabético e alfabético), em um percentual de 70% da turma.

Assim, não podemos deixar de relacionar os avanços ocorridos no desenvolvimento das aprendizagens das crianças do segundo ano, às estratégias de ensino utilizadas pelo professor, apoiadas nas discussões e leituras da formação continuada do PNAIC, quando ele resolve ampliar suas atividades, do mesmo modo que não podemos desconsiderar as limitações das concepções e materiais do programa Alfa e Beto do ano anterior (2012). A esse respeito, o próprio professor, em uma entrevista, no final dos dois anos, comentou:

[...] em 2013, eu já retomei com os estudos do PNAIC, a parte de letramento e realmente trabalhei a perspectiva do alfabetizar letrando, que é usando os textos diversos com os quais eu trabalhei nessa perspectiva de alfabetizar, de apropriação do sistema, aí eu também senti muito mais dificuldade esse ano, [...]

Também não podemos deixar de considerar que os resultados do segundo ano, podem ter sido influenciados, tanto pelas experiências do ano anterior (as atividades realizadas e que na sua visão deram certo), mas ao mesmo tempo, com as influências da formação continuada, as orientações compartilhadas com os outros professores ou as trocas que eram realizadas durante a formação ou mesmo os artefatos utilizados, os acervos de literatura. Assim, fizeram falta as atividades de reflexão fonológica e os acervos literários que não foram oportunizados no ano anterior, tendo em vista que o livro didático era estruturado em outra perspectiva.

Em relação à influência das concepções e dos materiais didáticos na prática do professor, consideramos que os materiais influenciam, mas como diz Certeau (2009), na prática, os professores se utilizam de estratégias e táticas e inventam o seu cotidiano, tendo em vista suas experiências e suas histórias de vida. Em relação à formação do professor, refletimos que mesmo com uma boa formação teórica, as leituras, as trocas e discussões realizadas durante a formação continuada, influenciaram o seu olhar sobre a sua própria prática, conforme foi revelado em uma entrevista no final dos dois anos:

“O PNAIC ajudou a reconhecer [...] dentro de todos os conteúdos que foram propostos, aprender aquilo, ou reaprender aquilo, ter um olhar diferente, certo? E aprender coisas novas e a ter, digamos assim, criar, conquistar uma habilidade de poder produzir coisas que antes eu não sabia que existia, ou que sabia que existia e não sabia fazer ou não fazia direito.[...]”

Há uma coerência entre o que o professor diz e o que ele faz, ou seja, as reflexões que ele realiza sobre os seus saberes e fazeres, sobre o que sabia fazer e sobre o que aprendeu (os conhecimentos adquiridos e refletidos), além disso, insisti ainda sobre o seu processo de apropriação, sobre como ele pensava e como ele pensa hoje, ele disse:

“Esse ano eu aprendi muito, eu aprendi muito mais, eu formei, mas também me formei muito, me informei aprendi com os exemplos das professoras e também aprendi a fazer aquilo que estava proposto no programa, [...] Por fim quero dizer que foi muito bom, que essa turma foi desafiadora eu ainda não fiquei satisfeito com eles, mas olhando o percurso eu acho que poderia fazer muito mais ...”

Assim, quando iniciamos essa pesquisa, não tínhamos a intenção de esgotá-la, mas contribuir para as discussões. Nesse sentido, finalizamos essa tese com algumas descobertas: as diferenças do ensino e da aprendizagem, a partir de diferentes orientações teórico-metodológicas, a relação entre o que o professor diz e o que o professor faz, as reflexões construídas pelo professor em sua trajetória profissional, as restrições dos materiais de apoio didático e pedagógico para a prática do docente, principalmente, de um professor sem experiência. Assim, finalizamos também com alguns questionamentos ou curiosidades, que nos conduzirão a novas investigações.

Por fim, propomo-nos a continuar discutindo práticas de professores alfabetizadores, considerando que o docente é sujeito do seu próprio fazer, comungando com Chartier (2000), quando afirma que “o espaço da ação que cada docente se autoriza é definido exatamente pelos gestos e palavras que pode [...]” produzindo o plano de sua função. Nesse sentido, sugerimos a continuidade de pesquisas com maiores aproximações entre o ensinar e o aprender: o que o professor aprende, a partir da formação continuada, de modelos semelhantes ao do PNAIC e o que faz na prática, especialmente um professor que já tenha experiência.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. de. **Apropriações de propostas oficiais de ensino de leitura por professores: o caso do Recife**. 2002. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: 2002.

_____. Alfabetizar sem “bá-bé- bi-bó, bu”: uma prática. In: LEAL, T.; ALBUQUERQUE, E. (Org.). **Desafios da educação de jovens e adultos**: construindo práticas de alfabetização possível? Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua português**: apropriações de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ALBUQUERQUE, E.; FERREIRA, A.; MORAIS, A. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 10., 2005. **Anais...** Caxambú, MG: ANPED, 2005.

_____. Escrita alfabética: o efeito de diferentes práticas de ensino no Brasil. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2006. **Anais...** Caxambú, MG: ANPED, 2006.

ALBUQUERQUE, E.; BRITO FERREIRA, A.: O cotidiano escolar: reflexões sobre a organização do trabalho pedagógico na sala de aula. In: BRITO FERREIRA; ROSA (Org.). **O fazer cotidiano na sala de aula**: A organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

ALBUQUERQUE, E.; MORAIS, A. G. de. Alfabetização e letramento: o que são? como se relacionam? como “alfabetizar letrando”? In: ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. (Org.). **A alfabetização de jovens e adultos**: em uma perspectiva de letramento. São Paulo: Autêntica, 2004.

ARAÚJO, Adriana. Usar ou não usar os novos livros didáticos de alfabetização: concepções e práticas dos professores ao ensinar o As práticas cotidianas de alfabetização. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 38 maio/ago. 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRADLEY, L.; BRYANT, P. **Problemas de leitura na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

BRAINER, Margareth. **O ensino da leitura e da escrita para crianças em processo de alfabetização**: saberes e práticas docentes. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BRANDÃO, A.; LEAL, T. Em busca da construção de sentidos: o trabalho de leitura e produção de textos na alfabetização. In: BRANDÃO, A.; ROSA, E. C. (Org.). **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRANDÃO, A.; ROSA, E. **Literatura na alfabetização: que história é essa?** In:

BRANDÃO, A.; ROSA, E. C. (Org.). **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC, SEB, 2007.

BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no pacto pela alfabetização na idade certa**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: avaliação no ciclo da alfabetização: reflexões e sugestões**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios : ano 1 : unidade 1**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejamento escolar : alfabetização e ensino da língua portuguesa : ano 1 : unidade 2**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1: unidade 3**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: ludicidade na sala de aula: ano 01, unidade 04**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: o trabalho com gêneros textuais na sala de aula: ano 02, unidade 05**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: projetos didáticos e sequências didáticas: ano 01, unidade 06**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: alfabetização para todos : diferentes percursos, direitos iguais: ano 01, unidade 07**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem: ano 01, unidade 08**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem: ano 2 : unidade 1**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento: ano 2: unidade 2**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** a apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização: ano 2: unidade 3. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** vamos brincar de construir as nossas e outras histórias: ano 02, unidade 04. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** o trabalho com gêneros textuais na sala de aula: ano 02, unidade 05. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento: ano 02, unidade 06. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** a heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização: ano 02, unidade 07. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização, progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças : ano 02, unidade 08 - Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** currículo inclusivo : o direito de ser alfabetizado: ano 3 : unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** planejamento e organização da rotina na alfabetização : ano 3 : unidade 2. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** o último ano do ciclo de alfabetização : consolidando os conhecimentos : ano 3 : unidade 3. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** vamos brincar de reinventar histórias : ano 03, unidade 04. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** o trabalho com os diferentes gêneros textuais na sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas: ano 03, unidade 05. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares: ano 03, unidade 06. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** a heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades: ano 03, unidade 07 - Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização: ano 03, unidade 08. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** currículo no ciclo de alfabetização: perspectiva para uma educação do campo : educação do campo : unidade 01. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** planejamento do ensino na perspectiva da diversidade : educação do campo : unidade 02- Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo em alfabetização em escolas do campo: educação do campo: unidade 03. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo: educação do campo: unidade 04. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** o trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas: educação do campo : unidade 05 - Brasília : MEC, SEB, 2012.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** projetos didáticos e sequências didáticas na educação do campo: a alfabetização nas diferentes áreas de conhecimento escolar: educação do campo: unidade 06. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida: educação do campo: unidade 07. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** organizando a ação didática em escolas do campo: educação do campo: unidade 08. Brasília : MEC, SEB, 2012.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** currículo no ciclo de alfabetização: perspectiva para uma educação do campo: educação do campo: unidade 01. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, 2007.

BRASLAVSKY, B. P. **Problemas e métodos no ensino da leitura.** São Paulo: Melhoramentos, 1971.

BRASLAVSKY, B. O método: panacéia, negação ou pedagogia? **Caderno de Pesquisa,** São Paulo, 1988.

BRITO, L. P. **Alfabetismo e educação escolar.** In: SILVA, E. T. (Org.). Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

BRITO FERREIRA, A. T. **A “fabricação” do cotidiano de Michel de Certeau:** uma perspectiva de análise da cultura escolar. Recife, 2004.

_____. A. T. A “**fabricação**” do cotidiano escolar: as práticas coletivas dos adultos fora da sala de aula. 2003. 303 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Programa de Pós-graduação em Sociologia. Departamento de Sociologia. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2003.

_____. **Os saberes docentes e sua prática**. In: FERREIRA, A.; Albuquerque, E.; LEAL, T. (Org.). Formação continuada de professores: questões para reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRITO F. A.; ALBUQUERQUE. E. **O cotidiano escolar**: reflexões sobre a organização do trabalho pedagógico na sala de aula. In: FERREIRA E.; ROSA E. O fazer cotidiano na sala de aula: a organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

BYRNE, B. **Treinamento da consciência fonêmica em crianças pré-escolares**: por que fazê-lo e qual o seu efeito? In: CARDOSO-MARTINS, C. (Org.). Consciência Fonológica & Alfabetização. Petrópolis: Vozes, 1992. p. 37-67.

BUARQUE, L; REGO, L. **Alfabetização e construtivismo**: teoria e prática. Recife: Editora Universitária-UFPE, 1994.

CABRAL, A. C. dos S. P. **O que pensam e fazem duas professoras de alfabetização e o que seus alunos aprendem?** 2008. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

CAMARA JR, J. M. **Estrutura da língua portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1987.

CAPOVILLA, A; CAPOVILLA, F. Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-econômico. **SciELO Brasil**, Porto Alegre, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 02 maio 2014.

_____. **Alfabetização**: método fônico. 3. ed. São Paulo, 2004.

_____. Compreendendo o processamento do código alfabético: como entender os erros de leitura e escrita das crianças surdas. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira**. 3. ed. v.2, São Paulo, SP. Edusp, FNDE-MEC. 2006.

CARVALHO, M. P. de. Entre a casa e a escola: educadoras de 1º grau na periferia de São Paulo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.76, n. 184, p. 407-444, set./dez. 1995.

_____. Vozes masculinas numa profissão feminina. **Revista Estudos Feministas**, 6(2), 406-422. 1998.

CARDOSO-MARTINS, C. A habilidade de crianças em idade pré-escolar de identificar uma palavra impressa desconhecida por analogia a uma palavra conhecida. In: CARDOSO-MARTINS, C. **Consciência Fonológica & Alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CARDOSO-MARTINS, C.; FONTES, M. J. O. **Efeitos da leitura de histórias no desenvolvimento da linguagem de crianças de nível socioeconômico baixo**. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: data. 14 maio 2014.

CARRAHER, T. N.; REGO, L. L. B. O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura. **Cadernos de Pesquisa**, 1981.

_____. Desenvolvimento cognitivo e alfabetização. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 1984.

CHARTIER, Anne-Marie. Dos abecedários aos métodos de leitura: gênese do Manual Moderno antes das Leis Ferry (1881). In: CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b.

_____. A ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos. In: CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**, Belo Horizonte: Autêntica, 2007a

_____. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educação e pesquisa**, v. 26, n.2, p. 157-168, jul./dez. 2000.

_____. **Sucesso, fracasso e ambivalência da inovação pedagógica: o caso do ensino da leitura**. Recife, 2002.

_____. Escola, culturas e saberes. In: XAVIER, L et al. **Escola, culturas e saberes**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2005.

CHARTIER, Anne-Marie; CLESSE, C.; HEBRARD, J. **Ler e escrever: entrando no mundo da escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

CERTEAU, M. de. **A Invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2009.

COOK-GUMPERZ, J. (Org.). Alfabetização e escolarização: uma equação imutável. In: COOK-GUMPERZ, J. **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artemed, 2002.

COUTINHO-MONNIER. M. L. **Práticas de alfabetização com uso de diferentes manuais didáticos: o que fazem professores no Brasil e na França? O que os alunos aprendem?** 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

CRUZ, M. C. S. **Alfabetizar letrando: alguns desafios do 1º ciclo no ensino fundamental**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, 2008.

_____. **Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada: a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

CRUZ, M.; ALBUQUERQUE, E. A relação entre a alfabetização e as aprendizagens das crianças nos três anos iniciais do ensino fundamental em escolas organizadas em série e em ciclos. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35., 2012. **Anais...** Porto de Galinhas, PE: ANPED, 2012.

CABRAL. A. C. S. P. **O que pensam e fazem duas professoras de alfabetização e o que seus alunos aprendem?** 2008. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, 2008.

FERREIRO E.; TEBEROSKY A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FERREIRO E.; PALÁCIO, M. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **A escrita ... antes das letras** . São Paulo: Cortez, 1990.

_____. La Desestabilización de las escrituras silábicas: alternâncias y desorden com pertinência. Ensayos e Investigaciones, Revista Lectura y vida, **Ensayos críticos**. México, jun./2009.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2011.

FRADE , I. C. Alfabetização na escola de nove anos: desafios e rumos. In: SILVA, E. T. (Org.). **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007b.

_____. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação Santa Maria**, v. 32, n. 01, p. 21-40, 2007a. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso: 02 maio 2015.

FRANCO, M. L. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.

FREINET, Célestin. **Para uma escola do povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular**. Lisboa: Editorial Presença, 1978.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Conscientização e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 1997.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, G. C. M. de. **Sobre a consciência fonológica**. In: LAMPRECHT, R. **Aquisição Fonológica do Português**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GALVÃO, A.; LEAL, T. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as) . In: MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. (Org.).

Alfabetização apropriação do sistema de escrita alfabético. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GAMA, Y. M. S. **Construção das práticas de alfabetização:** elementos da formação continuada mobilizados no cotidiano da sala de aula. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Pernambuco, 2014.

GOIGOUX, R. Analyser l'activité d'enseignement de la lecture: une monographie. **Revue Française de Pédagogie**, n. 138, janvier-février-mars, 2002.

_____. Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. **Éducation et didactique**, v. 2, n. 2. dec. 2007

GOIGOUX, R; CÈBE, S; **Apprendre à lire à l'école:** tout ce qu'il faut pour accompagner l'enfant. Paris: Retz, 2006.

_____. **Favoriser le développement de compétences phonologiques em GS.** Article publié dans la revue Repères, n. 26-27, 2002-2003, Actes du colloque de mars 2002 « L'écriture et son apprentissage », organisé par l'INRP, janvier, 2004.

GOMBERT, J, E. **Metalinguistic Development.** Harvester Wheatsheaf: New York, 1990.

GOUGH, P. B.; KEVIN, C. L. A estrutura da consciência fonológica. In: CARDOSO-MARTINS, C. **Consciência fonológica & alfabetização.** Petrópolis: Vozes, 1995.

HEBRARD, Jean. Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural. In: BREU, M. (Org.). **Leitura, história e história da leituras.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

KATO, M. A. **No mundo da escrita, uma perspectiva psicolinguística.** São Paulo: Ática, 1987.

KLEIMAN, A. B. **Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola.** In: KLEIMAN, A. B. (org.). Os significados do Letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LANDSMANN, Liliane Tolchinsky. **A aprendizagem da linguagem escrita:** processos evolutivos e implicações didáticas. São Paulo: Atica, 2003.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do Saber:** manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas: 1999.

LEAL, T. F. **A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético: porque é importante sistematizar o ensino?** In: ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Org.). A alfabetização de Jovens e Adultos: em uma perspectiva de Letramento. São Paulo: Autêntica, 2004.

_____. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. In: MORAIS A.; ALBUQUERQUE E.; LEAL T. (Org.). **Alfabetização apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEITE, T. M. R. **Alfabetização, consciência fonológica, psicogênese da escrita e conhecimento dos nomes das letras: um ponto de interseção**. 2006. Dissertação (Mestrado de Educação) - Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, 2006.

_____. **Evolução de habilidades cognitivas envolvidas na aprendizagem do sistema de escrita alfabética e sua relação com concepções e práticas de professores**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, A. C. Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e mediação didática. **Educação e Realidade**, 22 (1):95. 441, jan/fev, 1997.

MERIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MORAES, D. A. **As práticas de alfabetização de professoras da rede estadual de ensino de Pernambuco e a formação de crianças alfabetizadas e letradas**. 2006. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, 2006.

_____. Práticas cotidianas de professoras alfabetizadoras: o que fazem para que seus alunos se apropriem do Sistema de Escrita Alfabética? In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO NORTE/NORDESTE, 18., 2007. **Anais...** Maceió: EPENN, 2007.

_____. Práticas de alfabetização: atividades de leitura, escrita e apropriação do Sistema Alfabético na organização do trabalho pedagógico. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010. **Anais...** Belo Horizonte: ENDIPE, 2010.

_____. O ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais: as invenções de uma professora no cotidiano da sala de aula. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL NORTE/NORDESTE, 21., 2013. **Anais...** Recife: EPENN, 2013.

MORAIS, A. G. de. Práticas Cotidianas de professores alfabetizadores: o que fazem para que seus alunos se apropriem do sistema de escrita alfabético? In: ENCONTRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS DO NORTE E NORDESTE, 18., 2007. **Anais...** Maceió: EPENN, 2007.

_____. Práticas de Alfabetização: atividades de leitura, escrita e apropriação do sistema alfabético na organização do trabalho pedagógico. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010. **Anais...** Belo Horizonte: ENDIPE, 2010.

_____. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. **Letras de Hoje**. v. 39, n. 3, 2004.

_____. Qual o papel de diferentes habilidades metafonológicas no aprendizado da

_____. O Desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica em adultos e jovens pouco escolarizados: seu papel no aprendizado do sistema de escrita alfabética. In: LEAL T.; ALBUQUERQUE, E. **Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Concepções e metodologia de alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “Métodos”? In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 13., 2006. **Anais...** Recife: ENDIPE, 2006.

_____. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012

MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E. O livro didático de Alfabetização: mudanças e perspectivas de trabalho. In: MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. (Org.). **Apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica 2005.

_____. Alfabetização e letramento: O que são? como se relacionam? Como “alfabetizar letrando”? In: ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. (Org.). **A alfabetização de jovens e adultos: em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MORAIS A. G. de.; ALBUQUERQUE E.; LEAL T. (Org.) **Alfabetização apropriação do sistema de escrita alfabético**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, A. G. de; ALBUQUERQUE, E. Alfabetização e letramento: o que são? como se relacionam? como “alfabetizar letrando”? In: ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. (Org.). **A alfabetização de jovens e adultos: em uma perspectiva de letramento**. São Paulo: Autêntica, 2004.

MORAIS, A.; LIMA, N. **Análise fonológica e compreensão da escrita alfabética: Um estudo com crianças da escola públicas**. Anais do Simpósio Latino Americano de Psicologia do Desenvolvimento. Recife, p.51-54, 1989.

MORAIS, A.; LEITE, T. M. R. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. (Org.). **Alfabetização apropriação do sistema de escrita alfabético**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo: UNESP, 1996.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: UNESP/CONDEPE, 2000.

_____. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Seminário “Alfabetização e Letramento em debate”, Brasília, 2006.

_____. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Revista ACOALFplp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de**

Língua Portuguesa, São Paulo, ano 3, n. 5, 2008. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.net.>>. Acesso em: 30 maio 2014.

_____. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, maio/ago. 2010.

MOUSINHO R.; CORREA, J. Habilidades lingüístico-cognitivas em leitores e não-leitores. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, v. 21, n. 2, abr./jun., 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-56872009000200005&script=sci_arttext>. Acesso em: 14 maio 2014.

MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. **Alfabetização: método sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, J. B. A. **Alfabetização de crianças e adultos: novos parâmetros**. Belo Horizonte: Ação Educativa, 2000.

OLIVEIRA, J. B. A e. **Manual de orientação do Programa Alfa e Beto de Alfabetização**. Brasília: IAB, 2010a.

_____. **Manual de consciência fonêmica**. Brasília: IAB, 2010b.

OLIVEIRA, J. B.; CASTRO, J. C. **Aprender a ler**. Brasília: IAB, 2010a.

_____. **Aprender a ler: manual do professor**. Brasília: IAB, 2010b

PENNIN, S. **Cotidiano e escola: a obra em construção**. São Paulo: Cortez, 2011.

PEREZ GÓMEZ, A.I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PHILIBERT, H. **Globale ou Syllabique? Voyage organisé au cceur d' um débat**. Paris: Retz, 2006.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2008.

RAMOS, Joaquim. **O ingresso e a permanência de profissionais homens na educação infantil: a desconstrução de lugares fixos**. 2013. Disponível em: <http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2013/ig/pdf/ganhadores_9educacao/Cat_M_Doutorado/JoaquimRamos.pdf>. Acesso em: 14 maio 2014.

REGO, L. B. **A relação entre a evolução da concepção de escrita da criança e o uso de pistas grafo-Fônicas Amicas na Leitura**. In: CARDOSO-MARTINS, C. (Org.). **Consciência Fonológica & Alfabetização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

RIBEIRO, J. U. **Um brasileiro em Berlim**. São Paulo: Saraiva, 1995.

RIBEIRO, V. M. Letramento no Brasil, São Paulo: Global, 2003.

RIZZO SOARES, G. M. **Os Diversos Métodos de ensino da leitura e da escrita: estudo comparativo.** Rio de Janeiro: Papelaria América Editora, 1977.

ROCKWELL, E. Os usos escolares da língua escrita. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo: 85-95, fev. 1985.

_____. Palabra escrita, interpretación oral: Los libros de texto em la lase. In: **Infancia y Aprendizaje**, Mexico, 1991.

_____. La lectura como prática cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. **Educação e Pesquisa**, São Paulo: v. 27, n 1, p. 11-26, jan/jun. 2001.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola, 2009. (1998).

SABINO, F. **O encontro marcado.** São Paulo: Recordo, 2006.

SANTOS, C. F. e MORAIS, A. G. de. **Ensinar língua portuguesa nas séries iniciais: ... e se a formação em serviço não ajuda a transformar o que-fazer alfabetizador?** In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 19., 1996. **Anais...** Caxambú, MG: ANPED, 1996.

SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SANTOS, C. S. F.; GAMBOA, S. S.(Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade.** São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, E. M. Dispositivos metodológicos para a formação continuada de professores: uma abordagem crítico reflexiva. In: FERREIRA, A.; ALBUQUERQUE E. & LEAL, T. (Org.). **Formação continuada de professores-questões para reflexão.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Ceres S. Ribas da. **O Planejamento das práticas escolares de alfabetização e leteamento.** In: CASTANHEIRA, M. L; MACIEL, F; MARTINS, R. M. (Orgs.). **Alfabetização e letramento na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SILVA, E. T. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova Pedagogia da leitura.** São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, C. V. do A. e. **O livro didático de alfabetização: o manual do professor e sua relação com o fazer pedagógico referente ao ensino da leitura e escrita.** 2012. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

SILVA, A. Práticas de alfabetização do Programa Alfa e Beto: entre o prescrito e o realizado. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 2013. **Anais...**, Belo Horizonte: COMBALF, 2013.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, Autêntica, 2001.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**, São Paulo: Global, 2003.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26., 2004. **Anais...** Poços de Caldas, 2004.

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**, Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.

TARDIF, M; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 73, dez./2000.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente**. Petrópolis: Vozes, 2012.

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

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo, Cortez, 1995.

ANEXOS

ANEXO A - TEXTOS LIDOS EM 2012**Eu queria fazer-te uns versos muito loucos**

Colhidas no intimo de mim
Suas palavras seriam as mais simples do mundo
Porem não sei que a luz é como um grão de areia
E queria fechar teus olhos para ..
Sim uma luz que vinha de dentro delas
Como essa que acende dentro dela
Lanternas chinesas de papel
Trago-te palavras apenas
Que estão escritas do lado de fora do papel
Não sei, nunca soube o que te dizer
E este poema vai morrendo
Ardente, ao vento da poesia
Como uma pobre lanterna
Incendiou.

A BARATA

A barata
é barata
mas ninguém
quer comprar.
Isso é um fato.
Quando aparece
ninguém diz
“que barato”
ao contrário
gritam “mata, mata” .
E um caso raro
Ser barata
sai caro.

Vida de sapo – José Paulo Paes(livro de literatura)

O sapo cai no buraco e sai
Mas outro buraco e cai
O sapo cai no buraco e sai
Mas outro buraco e cai
E um buraco a vida de sapo
A vida do sapo é um buraco
Buraco pra cá
Buraco pra lá
Tanto buraco, enche o saco.

Marcelo, Marmelo, Martelo do livro “Aprender a Ler” – Lição 4

Marcelo vivia fazendo perguntas a todo mundo:

- Papai porque é que a chuva cai?
- Mamãe, por que é que o mar não derrama?
- vovó, por que é que o cachorro tem quatro pernas?

As pessoas grandes, às vezes respondiam.

Às vezes, não sabiam como responder.

- Ah, Marcelo, sei lá...

Uma vez Marcelo cismou com o nome das coisas:

- Mamãe porque que eu me chamo Marcelo?
- Ora Marcelo foi o nome que eu e seu pai escolhemos
- E por que é que não escolheram martelo?
- Ah meu filho, martelo não é nome de gente! É nome de ferramenta...
- Porque que é que não escolheram marmelo?
- Porque marmelo é nome de fruta, menino!
- E a fruta não poderia chamar Marcelo, e eu chamar marmelo?

(...)

Como será que termina essa história

Rosa, Rute, Trecho de Marcelo, marmelo, martelo. São Paulo: Salamandra.1999. p 8 e 9.

Texto 1: Francisca (Manuel Bandeira)

Francisca, Chica, Chiquita
 Qualquer petinom que tome
 Quero que seja bonita
 Como é bonita o seu nome!
 As meninas e o poeta
 Manuel Bandeira
 Organização Elias José (FNDE)

Texto 2: RAQUEL (Manuel Bandeira)

Raquel, angélica flor
 Do ramalhete de Clovis
 Amor que os astros moves
 Dá-lhe o maior amor.

Texto 3: Sílvia Amélia (Manuel Bandeira)

Tudo quanto é puro e cheira.
 Manacá, jasmim, camélia
 Lírio, flor de laranjeiras
 Rosa branca, Sílvia Amélia!

Aves e Ovos

As aves vivem no ar.
 As aves vivem no céu. Elas voam.
 Elas voam acima das nuvens.
 Nos ninhos há ovos.
 Os ovos vêm das aves.
 As aves vêm dos ovos.

E preciso não esquecer nada (Cecília Meireles- Folha de Pernambuco 17/08/12)

*É preciso não esquecer nada.
 Nem a torneira aberta nem o fogo aceso
 Nem o sorriso para os infelizes
 Nem a oração de cada instante
 É preciso não esquecer de ver a nova borboleta
 Nem o céu de sempre
 O que é preciso é esquecer o nosso rosto
 O nosso nome, o som da nossa voz, o ritmo do nosso pulso.
 O que é preciso esquecer é o dia carregado de atos
 A ideia de recompensa e de glória
 O que é preciso é ser como se já fôssemos
 Vigiados pelos próprios olhos
 Severos conosco, pois o resto
 Não nos pertence*

Escreve-me (Fabiola Spanca - A Folha de PE, 17/09/12)

Escreve-me ainda que seja só
 uma palavra apenas
 Suave como o teu nome e casta
 como um perfume
 Casto de açucenas
 Amo-te! Cinco letras pequeninas,
 um poema de amor e felicidade.

Aquarela- (Joaquim Cardoso) – Folha PE 18/09/12Macaiberas chovendo

Cheiro de flor amarela
 Cheio de chão que amanhece
 Estavos soblatada
 Quando te abri a janela
 Não sei se és tu, se eras outra
 Não sei se és esta ou aquela
 A que não quis nem me quer
 Fugindo a latada
 Nessa tarde de aquarela

Dona Cida (Maria Gadu) – (Jornal a Folha PE☺)

De todo amor que eu tenho
 Metade foi tu que me deu
 Salvando minha alma da vida
 Sorrindo e fazendo o meu eu

Salve, salve essa nega
 Que axé ele tem, te carrego
 No colo
 E te dou minha mão,
 Minha vida depende só
 Do teu encanto
 Cila pode ir tranquila.
 Teu rebanho tá pronto.

Leitura de texto: “Quando entre nós só havia” (Ana Cristina César) - Jornal a Folha PE:

Quando entre nós só havia
 Uma carta certa
 A correspondência
 Completa
 O trem os trilhos
 A janela aberta
 Uma paisagem
 Sem pedra ou
 Sobressaltos
 Meu salto alto
 Em equilíbrio
 O copo d'água
 A espera do café.

Noite Morte (Manoel Bandeira)

Junto ao poste de iluminação
 Os sapos engolem os mosquitos
 Ninguém passa na estrada
 Nem um bêbado
 \o córrego chora a voz da noite
 Não desta noite, mas de outras maior.

Curupira (Maria Almeida)

Menino índio bem cabeludo mora no tronco das árvores e anda pelas florestas sempre protegendo os animais que lá vivem. Tem os pés virados para trás e por isso seus rastros consegue enganar o inimigo.

Lider (Simone Lima) – Jornal A folha de Pernambuco

Entre as personalidades que serão homenageadas pelo prêmio líderes do Brasil, no Palácio Bandeirantes, em São Paulo, dia 10, o governador Eduardo Campos.

Ele será homenageado como líder de gestão e inovação pública ap lado de Alexandre Padilha, ministro da saúde, e Maurício Antônio Lopes, presidente da EMBRAPA. A premiação é uma iniciativa do grupo de líderes empresariais, presidido por João Dória.

A árvore

A árvore é um ser que pertence ao reino chamado vegetal. Ela é dividida em raiz, tronco, galhos, ramos, folhas, flores e frutos. As árvores devem ser preservadas, pois elas são muito importantes para a natureza e a humanidade.

Adeus você (Los Hermanos)

Adeus você eu hoje vou pro lado de lá.
 Eu tô levando tudo de mim.
 Que é não ter razão pra chorar.
 Vê se te alimenta e não pensa que eu fui.
 Por não te amar

Cuida do teu não deixe que te joguem no chão
 Procure dividir-se em alguém
 Procure-me em qualquer confusão
 Levanta, te sustenta e não pensa
 Que eu fui por não te amar.

ANEXO B - TEXTOS LIDOS EM 2013

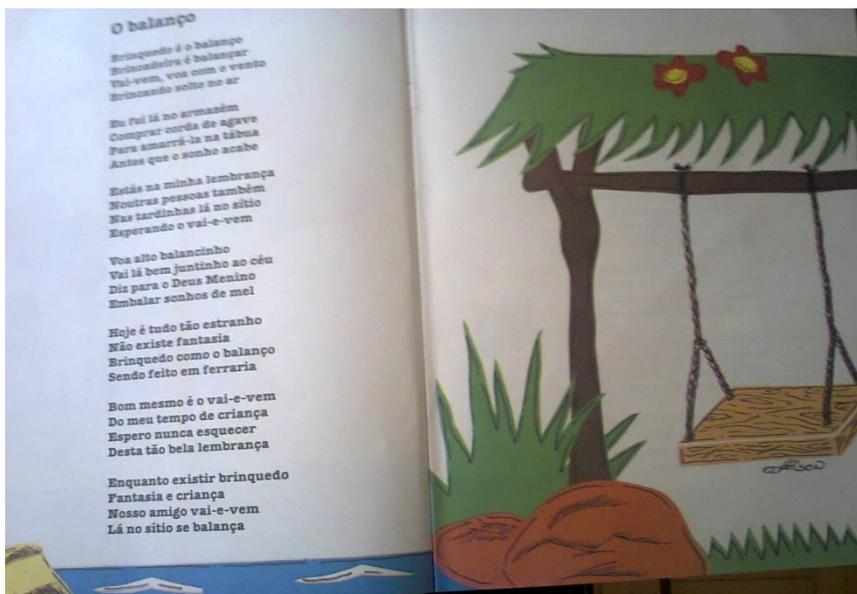
“Estrela da Vida”- Manuel Bandeira

Estrela da vida inteira
 Da vida que inteira
 Da vida que poderia
 Ter sido e não foi poesia
 Minha vida verdadeira

Advinha quanto eu te amo - Autor: Sam Mc Bratney / Ilustrador: Anita Jeram

Era hora de ir para a cama e o coelhinho se agarrou firme nas longas orelhas do coelho pai.
 Ele queria ter certeza de que o coelho pai estava ouvindo.
 - Adivinha quanto eu te amo – disse ele.
 - Ah, acho que isso eu não consigo adivinhar – respondeu o coelho pai.
 - Tudo isto – disse o coelhinho, esticando os braços o mais que podia.
 Só que o coelho pai tinha os braços mais compridos. E disse:
 - E eu te amo tudo isso!
 Hum isso é um bocado, pensou o coelhinho.
 - Eu te amo toda a minha altura – disse o coelhinho.
 - e eu te amo toda a minha altura – disse o coelho pai.
 Puxa, isso é bem alto, pensou o coelhinho.
 Eu queria ter braços compridos assim.
 Então o coelhinho teve uma boa ideia. Ele se virou de ponta-cabeça, apoiando as patinhas na árvore.
 -Eu te amo até as pontas dos dedos dos meus pés!
 - E eu te amo até as pontas dos teus pés – disse o coelho pai, balançando o filho no ar.
 - Eu te amo a altura do meu pulo – riu também o coelho pai, e saltou tão alto que suas orelhas tocaram os galhos da árvore.
 Isso é que é saltar, pensou o coelhinho. Bem que eu gostaria de pular assim.
 - Eu te amo toda a estradinha daqui até o rio – gritou o coelhinho.
 - Eu te amo até depois do rio, até as colinas – disse o coelho pai.
 - é uma bela distância, pensou o coelhinho.
 Ele estava sonolento demais para continuar pensando.
 Então ele olhou para além das copas das árvores, para a imensa escuridão da noite, nada podia ser maior que o céu.
 -Eu te amo até a Lua! – disse ele, e fechando os olhos.
 - Puxa, isso é longe – disse o coelho pai – longe mesmo!
 O coelho pai deitou o coelhinho na sua caminha de folhas.
 E então se inclinou para lhe dar um beijo de boa-noite.
 Depois, deitou-se ao lado do filho e sussurrou sorrindo:
 - Eu te amo até a Lua, IDA E VOLTA!

“Baú de Brinquedos” de Edmilson Lima - **O Balanço** – Edmilson Lima



O balanço

Brinquedo é o balanço
Brincadeira é balançar
Vai-vem, vem com o vento
Brincando solta no ar

Eu fui lá no armazém
Comprar corda de agave
Para amarrá-la na tábuas
Antes que o sonho acabe

Estás na minha lembrança
Muitas pessoas também
Mas tardinhas lá no sítio
Esperando o vai-e-vem

Voa alto balancinho
Vai lá bem juntinho ao céu
Dis para o Deus Menino
Embalar sonhos de mel

Hoje é tudo tão estranho
Não existe fantasia
Brinquedo como o balanço
Sendo feito em ferraria

Bom mesmo é o vai-e-vem
Do meu tempo de criança
Espero nunca esquecer
Desta tão bela lembrança

Enquanto existir brinquedo
Fantasia e criança
Nosso amigo vai-e-vem
Lá no sítio se balança

Na 1ª estrofe

P: balanço é o quê?

A: balanço é o brinquedo

P: e brincadeira é o quê?

A: é bagunçar, se divertir

Na 2ª estrofe

P: quem conhece corda de agave? Corda de agave é uma corda forte que aguenta o balanço

P: aonde ele foi comprar corda de agave? No armazém?

Na 3ª estrofe

P: onde eram as tardinhas?

A: no sítio

P: O que era o vai e vem?

A: o balanço

P: é, o balanço vai e vem

Naquela estação

Adriana Calcanhoto

Você entrou no trem

E eu na estação

Vendo o céu fugir

Também não dava mais para tentar

Lhe convencer a não partir

livro **Baú de brinquedos**. Escolheu o texto **“Mané Mamulengo”**

Apresento a vocês
Acho que vão gostar
E Mané Cariolano
De massa de modelar

Papel picado e água
Deixe em uma panela
Amasse tudo com trigo
Veja que não se esfarela

Quando ficar bem macia
Modele o rosto do bobo
Nariz comprido é preciso
Conquista demais o povo

O corpo faça de pano
Estampado e com filo

Acrescente os enfeita
Pra ficar bem melhor

Venha aqui criançada
Venham todos venham ver
O Mané Cariolano
Pras mulheres enriquecer

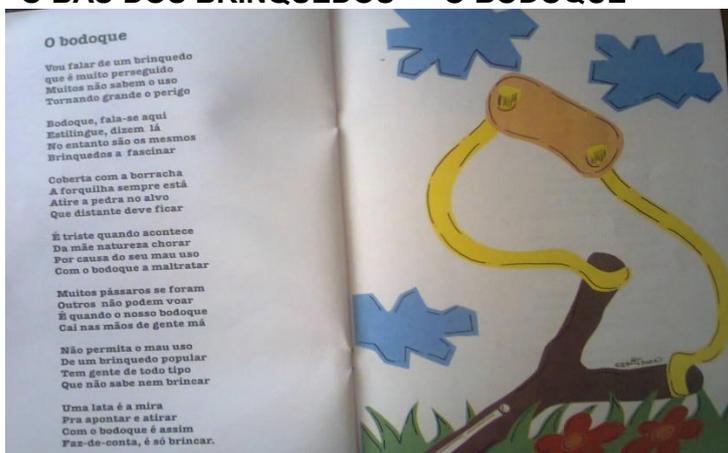
Estremece o corpo todo
Da um salto pirilampo
Olha de banda pro povo
Faz careta o malandro

Tá chegando a sua hora
Se despede e vai dizendo
As moças beijo na boca
Dos moços fujo correndo.

“O Baú dos brinquedos” - BAMBOLE Edmilson Lima (Recife, Bagaço, 2008),



“O BAÚ DOS BRINQUEDOS” – O BODOQUE



O amigo Urso de Mary Weiss & Camm

Tranquedo e Trancado, muito amigos, passeavam por uma floresta.
De repente, chegou um urso diante deles. O susto foi grande. Os dois amigos
tremeram. Apavorado, Tranquedo, sem pensar no companheiro, subiu numa árvore e
escondeu-se entre os galhos.

Trancado, vendo-se sozinho, jogou-se no chão.

E se fez de morto. Ouvira dizer que ursos não tocam em cadáveres. Será?

O urso aproximou-se. Cheirou o nariz de Trancado. AI! Que urso de nariz frio!

O urso cheirou suas orelhas. Estavam limpas? Trancado prendeu a respiração e ficou
quieto, imóvel O urso foi embora. UFA! Que sorte!

Trancado estava mais morto do que vivo, mas estava vivo!

Grande, Trancado! O que disse o urso? Vi que ele pôs a oca bem no seu ouvido.

Ele me aconselhou a não andar com pessoas que abandonam seus amigos em
dificuldade...

O Pião

Gira, gira, vai girando
Rodando lá no salão
Sou o dono do pedaço
Vai gritando o pião

Meia-volta, volta e meia
Rodando pra lá, pra cá
Brincando pelo salão
Vai ele a rodopiar

De madeira torneada
O pião é fabricado
Na base, tem a ponteira
Pra girar por todo lado

E vai girando o brinquedo
Na palma da minha mão
Pelas linhas uma vida
Percorre assim o pião

Enrola-enrola o cordel
Em volta do seu corpinho
Fica todo amarrado
Esperando um puxãozinho

Zum, zum, zum ele assim faz
Zigzague rapidinho
Coitado, levou um tombo
Gira e deita, piãozinho

A bola

Vou agora apresentar
O brinquedo a encantar
É a paixão do mundo todo
Ela veio pra jogar

Para um jogo praticar

A bola que enrola
Bate no chão vai pro ar
Levanta toda a galera
Faz o povo delirar

E a bolinha de gude?
Junte a turma pra brincar
Mas não esqueça a regra
Não vale trapacear.

Futebol, vôlei, basquete,
Pólo aquático, bilhar,
Tênis ... de mesa também!
Em cada jogo, ela está

A Terra é uma bola
Isso comprovado está
Tem também outros planetas
E a Lua está a brilhar

Isopor, borracha, couro
Você pode encontrar
Aa bola que lhe convém

E o Sol bem redondinho
Está sempre a esquentar
Pego a bola, vou a praia
Uma pelada vou jogar

PETECA SAPECA



Meu aquário (“Poema Problemas” de Renata Bueno, Editora do Brasil-FNDE.)

No aquário que comprei
 Há 2 peixes vermelhinhos,
 Um laranja, que é o rei,
 E mais 9 amarelinhos.
 Ao todo, dando juntos,
 Quantos são os peixinhos?

Bicharada machucada (“Poema Problemas” de Renata Bueno, Editora do Brasil-FNDE.)

O sapo Josué
 Tem 4 feridas no pé.
 O urso Rodrigo
 Tem 1 machucado no umbigo.
 O macaco Manuelão
 Tem 5 cortes em cada mão.
 Todo corte, ferida ou machucado
 Com bandeide precisa ser tratado
 Pra desses doentes cuidar, de
 Quantos curativos vamos precisar?

A Banda (“Poema Problemas” de Renata Bueno, Editora do Brasil-FNDE.)

Dona Vanda
 Tinha uma banda
 Na banda, quando as cornetas
 Tocavam, 60 borboletas dançavam,
 Quando os tambores batiam,
 600 roedores riam.
 Cada borboleta tinha uma corneta

Quantos instrumentos tinha a banda
De Dona Vanda?

Usando as mãos: contando de cinco em cinco

Michel Dahl

PNLD/Obras complementares

Hora de fazer arte com as mãos!

Cinco dedos fazem uma mão sorridente.

Dez de dos fazem um caranguejo azul

Quinze dedos fazem as folhas secas de uma árvore.

Vinte dedos fazem lindas borboletas

Vinte cinco dedos fazem lulas nadando pelo oceano

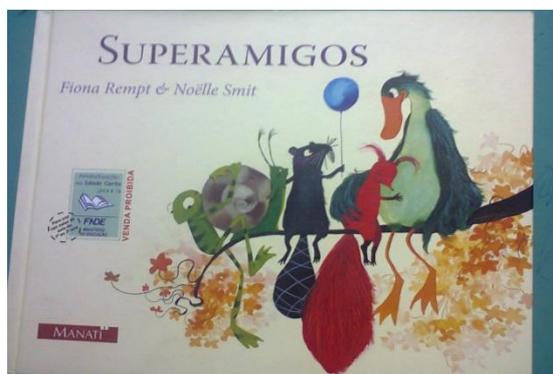
Trinta dedos fazem perus

Trinta e cinco dedos fazem fantasmas assustados

Quarenta dedos fazem chifres de alces

Quarenta e cinco dedos fazem um jardim

Cinquenta dedos fazem um trabalho de classe muito legal.



Superamigos (FioraRempt e NoellaSmit) – Obras complementares – FNDE

É aniversário do caracol!

Todos os seus amigos vieram para a festa na floresta. A bicharada se esbalda: corre, pula, mergulha.

Mas o caracol não pode acompanhar a farra. Ele é lento e não consegue fazer nada disso.

- Quem quer um pedaço de bolo? – pergunta.

O caracol toma fôlego e apaga todas as velas de uma vez. Lá de trás, o esquilo dá um grito para os amigos:

- Faz um pedido! Faz um pedido! Isso é fácil para o caracol. Em silêncio, ele faz um pedido especial.

-Chegou a hora dos presentes! – diz o pato.

- Aí está a lembrança de todos os patos do lago.

O caracol abre o embrulho com cuidado... A formiga dá um monte de pregos para o caracol. Ela mesma os fabricou, com pequenos pinheirinhos e não muito resistentes. Os castores também trabalham no presente do caracol..

-Estas tábuas foram feitas das melhores madeiras da floresta. Nós lixamos tudo direitinho com os nossos dentinhos.

Não sobrou uma farpa sequer! – diz o castor todo prosa. A toupeira se aproxima com mais presente.

- Estes são para você usar nos pés-cochiha ela com ar maroto.

- Mas o que é isto? – perguntou o Caracol ao abrir o presente do sapo.

- parece um chapéu...

- Só digo que é feito de algas para que serve, você vai ter que adivinhar – responde o sapo.

O esquilo trouxe quatro embrulhos grandes e redondos. O que será que eles guardam? O caracol está um pouco confuso e muito comovido.

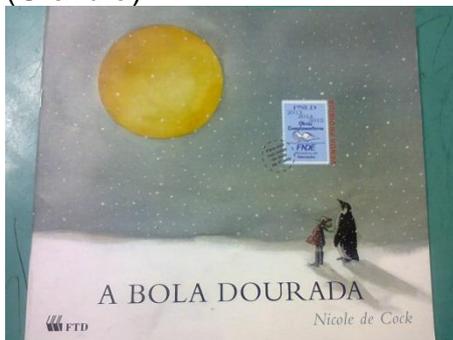
- Obrigado por todos. Eu não sabia que precisava de uma cadeira, de pregos e tábuas, de esquis, de um chapéu de algas e de castanhas, mas, agora que tenho tudo isso, estou supercontente! Esses presentes, amigos.

-Mas o melhor ainda está por vir, caracol! – diz o castor.

- Vamos lá, amigos, mãos à obra! O caracol fica ainda mais confuso. Parece que eles estão construindo alguma coisa com os presentes ...

- Viva! Viva! Viva o caracol! – gritou todos.
- Este é o nosso presente, amigo. De agora em diante você vai ser o mais veloz dos caracóis, você vai ser o duperacaracol.
- É lindo! – grita o caracol entrando em seu novo carro.
- Vocês é que são superamigos como foi que adivinharam o meu pedido secreto?

Texto **"A Bola Dourada"** FTD de Nicole Cook – Obras Complementares (Gravura)



Beleléu e os números – autor e ilustrador Patrício Dugnani – OC/ FNDE - 2013/2015.

Na casa do Gabriel tem um Beleléu, mas não adianta sua mãe chamar sua atenção, o menino deixa tudo espalhado no chão. Por causa da bagunça, o Gabriel não acha nada. O Beleléu sempre esconde os brinquedos da garotada. Um dia, os pais de Gabriel ajudaram a arrumar a bagunça e a por ordem na confusão. Das coisas que o Beleléu escondeu você quer saber o que aconteceu? Um (1) pato de borracha no saco de farinha. Dois (2) bonecos deixado no chão da cozinha. Três (3) aviões levados para o quintal da vizinha. Quatro (4) carrinhos na casinha do cão. Cinco (5) livros no fundo da geladeira. E não parou por aí... Seis (6) pinceis, o Beleléu enfiou dentro da jarra de suco e olha que susto! Foram sete (7) os lápis de cor deixados no meio do corredor. Oito (8) dinossauros escondidos na caixa de biscoito. Nove (9) peças de quebra-cabeça embaixo da mesa. E para terminar, o que foi de assombrar, quando embaixo do colchão da cama de Gabriel acharam enroladinhos e escondidos dez (10) cuequinhas sujas e encardidas.

"Pinga pingo pingado" Alice Luttembarck – FNDE – OC.



Pinga pinga na torneira.
 Pinga tanto que esvazia o rio
 Pinga bem mansinho
 Ninguém escuta, só a noite.
 Pedro dorme
 Pedro acorda sem razão

Pedro esfrega os olhos
 Pedro não sabe porque acordou
 Mais um pingo foge
 Muitos outros saem pelo ralo
 Quantos são?
 Sei não
 Só sei que são muitos

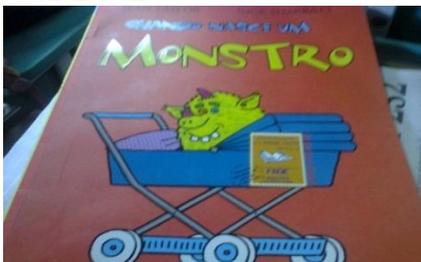
Muitos que regariam as plantas
 Outros que matariam a sede.
 Mais tantos que salvariam vidas...
 Vida sai em cada gora sem destino.
 O que fazer?

Os rios ficam alegre
 As plantas balançam
 A festa começa
 A natureza canta de alegria
 A vida agradece

Quando nasce um monstro – Sean Taylor e LuickSharratt

Alfabetização na Idade Certa – 213

FNDE/MEC



Nasce um monstro ,, ou é um MONSTRO das florestas distantes ou debaixo da sua cama. Se ele é um monstro das florestas distantes tudo bem, Mas se ele é um monstro debaixo da sua cama, existem duas possibilidades: Ou ele come você ou vocês ficam amigos... E você o leva para a escola. Se ele come você tudo bem, Mas se você o leva para a escola, Existem duas possibilidades: Ou ele senta quietinho, faz toda a lição e se torna o primeiro monstro a jogar no time da escola, ou ...ele come a diretora. Se ele senta quietinho, tudo bem. Mas se ele come a diretora, existem duas possibilidades: Ou ele grunhe: “HUM, que delícia!” e dança um rock, ou ... Ele grunhe: “foi mal, turma!” e sai fora, derrubando a parede. Se ele dança um rock, tudo bem. Mas se ele sai fora, existem duas possibilidades: Ou ele senta na praça e fica coçando a cabeça, ou ...Ele respira fundo e segue em frente rumo às florestas distantes. Se ele senta na praça, tudo bem. Mas se ele segue para as florestas distantes, existem duas possibilidades: ou ele encontra um hotel caríssimo no caminho e resolve dormir lá, ou ele dá a volta no prédio encontra um guarda-chuva velho e resolve dormir embaixo dele. Se ele dorme no hotel caríssimo tudo bem. Mas se ele dorme embaixo do guarda-chuva velho, existem duas possibilidades: ou um ajudante de cozinha vai lá fora e joga uma panela de mingau na cabeça do monstro, ou ... a ajudante de cozinha vê o monstro e para no meio do caminho. Se a ajudante de cozinha joga mingau na cabeça do monstro, tudo bem. Mas se ela para no meio do caminho existem duas possibilidades: Ou o monstro lhe dá o maior susto de sua vida, “GRRRROARRRR!”, e ela sai gritando: “SOCORRO!”, “SOCORRO”, ou ... o monstro lhe dá uma rosa e os dois se apaixonam. Se a mocinha sai gritando : SOCORRO!, “SOCORRO!”, tudo bem. Mas se os dois se apaixonam, existem duas possibilidades: ou ela dá um beijo no monstro e ele vira um lindo rapaz, ou ... o monstro beija a mocinha e ela vira uma monstra. Se o monstro vira um lindo rapaz, tudo bem, mas se a mocinha vira uma monstra, existem duas possibilidades: ou o monstro diz: UUUUUUUUUURGH! “como você ficou feia!, ou ... o monstro diz: “veja bem, eu sou um monstro, você é uma monstra ... vamos nos casar”... Se o monstro diz: UUUUUUUUUURGH!”, tudo bem. Mas se o monstro diz: “vamos nos casar” existem duas possibilidades: ou eles vivem felizes para sempre e têm um bebe monstro ... ou ... ele comem um ao outro. Se eles comem um ao outro, tudo bem. Mas se eles têm um bebê monstro, existem duas possibilidades: ou ele é um monstro das

florestas distantes, ou ... é um monstro debaixo-da- sua – cama,

“Isso não é brinquedo” de Ilan Brenmem, ilustração de Maria Eugênia (Alfabetização na Idade Certa, 2013/FNDE)



Vocês entendem seus pais?

Eu não entendo muito bem os meus. Sei que eles me amam e eu também os amo. Mas nos últimos tempos, eles não param de repetir:

- Lilica, isso não é brinquedo.

Um dia peguei um balde na área de limpeza, minha mãe foi logo dizendo:

- Lilica, isso não é brinquedo!

Ela não entende nada! ... Para mim, aquilo era uma cesta mágica!

Outro dia, abri uma gaveta da cozinha e tirei um coador. Meu pai foi logo dizendo:

- Lilica isso não é brinquedo!

Ele não sabe de nada! ... Para mim aquilo era um chapéu com furinhos para o cabelo respirar.

No meu aniversário, ganhei uma caixa enorme. Meus pais abriram o presente e retiraram uma boneca bem grande.

Não dei bola para a boneca. Fui logo brincar com a caixa de presente. Então, ouvi os dois, meu pai e minha mãe dizendo:

- Lilica, isso não é brinquedo!

Como não? A caixa era grade e com muitos lados. Fiquei um tempão explorando os mistérios da caixa. Meus pais olharam para a boneca e não entendiam nada.

No domingo fomos passear num parque. Encontrei no chão uma varinha de condão. E é claro que meus pais gritaram:

- Lilica, solta esse graveto, isso não é brinquedo!

Para mim tudo, tudo, tudo ... é brinquedo!

O sapato do papai é um fazedor de chulé, o batom da mamãe é um fazedor de boca, e a cama deles é um fazedor de pulos

“O que Ana sabe sobre alimentação saudável” de Simeon Marinkovic, ilustrações de DusanPavlic – OC/FNDE



O que Ana faz antes de comer?

Lava bem as mãos, para ela, é sempre um prazer. Ana é bem esperta e nunca se ilude. Sabe que a higiene traz boa saúde. O que Ana acha de sua comida? Será que reclama quando é servida?

- Eu como com muito gosto. Fico forte e fico bela.

- Quem não come e só reclama fica fraco e magricela

Será que Ana como muito e mastiga sem atenção? Depois se sente pesada e com esse barrigão? Não! Ana come um pouco de tudo, com bastante educação. Quem come demais e não sabe escolher engorda e nem consegue correr. O que Ana faz enquanto se alimenta? Assiste TV e lê revista? Assim ninguém aguenta. Tudo que se faz na vida tem seu sentido. Comer com atenção poder ser divertido.

- Como sempre devagar e mastigando muito bem.

Assim sinto o sabor que a comida tem. Será que Ana gosta de comer muitos doces? Ana é igual as meninas de sua idade. Come sorvetes e doces. Mas em pequenas quantidades.

- Chocolates, doces e sorvetes são mesmo uma delícia. Mas se você exagerar, pode parar no dentista. Será que Ana divide seu lanche com os amigos. Ela faz isso todos os dias. Comida gostosa e boa companhia são ótimas receitas para sentir alegria. Batata frita e sanduiche. Isso é bom ou ruim? Ana fica na dúvida. Não diz não e nem sim. Apesar de gostosos. Eles têm muita gordura!

- Eu amo salada e frutas. Que são muito saborosas.

- Fico forte e saudável e deixo de ser gulosa.

Ana sabe que é bom ficar longe da fritura. Onde ela encontra verduras e frutas frescas? Na horta, na feira e no mercado também. Lava bem os alimentos antes de comer. Esse é um cuidado que nós devemos ter. Que outros alimentos a família de Ana costuma comprar? Leite, ovos, carne, peixe e feijão com arroz, ela gosta de tudo isso, principalmente dos últimos dois. Ana também adora pão e arroz integral. Gosta de banana e mel! Só alimento natural. E será que você adivinha: o que Ana gosta de beber? Refrigerantes, sucos ou água? Só perguntando para saber.

- Eu gosto muito dos sucos que o papai sabe fazer. Ela faz com muitas frutas. É uma maravilha beber. Mamãe também sempre diz:

- Veja que belo tesouro! Água pura e natural é melhor do que ouro.

E o que Ana e seus amigos sabem desses alimentos agora? Melão e melancia são bons ao natural. Mas como suco e sorvete delícia não tem igual. Feijão arroz e cebola, comprar na feira fresquinho. É uma coisa muito boa. Cuidar e proteger os amigos é sempre uma boa pedida. Com muita confiança, eles serão para toda vida.

“Estou sempre mudando” de Bob Gill e Alastair Reid – Alfabetização na Idade Certa (2013)/FNDE

Quando vejo o homem forte do circo, eu me sinto tão fraquinho... mas quando minha mãe me deixa carregar o cesto de roupas, eu me sinto tão forte.

Quando visito meu primo bebê, eu pareço tão velho... Mas quando visito a vovó, eu pareço um bebê.

Se eu me comparo com minha tartaruga de estimação, acho que consigo ser tão rápido quanto o vento... mas eu me sinto mais lento que uma tartaruga... quando vejo carros assim tão velozes.

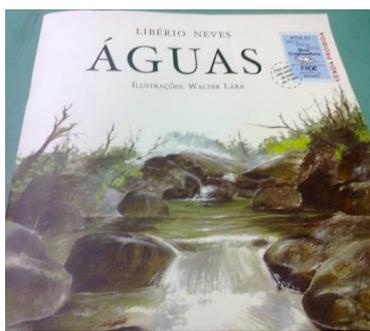
Se eu me comparo com o tio Toninho, pareço ser tão cabeludo... mas quando ele se vira, já não pareço tanto.

Meu pai acha que eu me alimento como um passarinho, minha mãe acha que eu me alimento como um porquinho.

Quando eu canto durante o banho, minha voz é como um trovão. Mas quando ouço a

banda no parque, quase não consigo me ouvir.
 À noite, sonho que sou o mais corajoso piloto do mundo inteiro... mas às vezes tenho medo de sapo.
 As formigas me fazem parecer um gigante... Mas quando visito os elefantes no zoológico... eles me fazem sentir como se eu fosse uma formiga.
 Quando planto bananeira... o mundo parece está de ponta-cabeça.
 No ano passado eu adorava baunilha e detestava chocolate. Agora eu detesto baunilha e adoro chocolate. Quando termino alguma coisa, gostaria que estivesse começando.

“Águas” de Libério Neves e ilustrações de Walter Lara – OC/FNDE



Um olho d'água
 Cresce em filete
 Em rego transparente
 Onde alegrinha nada
 Uma piabinha
 O murmúrio da água
 Despeja na relva
 Macia
 Por onde vai correr
 De rio

Há uma harmoni
 De formiguinha indo
 E vindo formiguinha
 Abeira
 Do pequeno rio

Nada nada
 Tão leve
 Assim a piabinha
 Na água que vai ser
 Um dia
 Um grande rio

Porque assim
 Se forma um rio
 Se fazendo em dar
 As suas águas
 Ou em recebe-las
 De outro rio

Mas liso flui
 Ais largo vai
 Crescendo
 Lambari- prata
 Do rabo vermelhinho
 Buscando
 No Corguinho-rio

Nada nada
 Tão lépido
 Assim o lambari
 Mansiho

E o sopro do vendo
 Quando arrepia
 Suavemente
 A água fria?

Soa uma cantoria
 De sapos no caminho
 Anunciando
 O alvorecer do rio

Mas a lua cheia
 Cobre o rio
 Ainda
 Com seu estrelado
 Manto de rainha

E avança o regato
 Em passos de gato

Porém é um lagarto
 Arrastando longe
 O rabo longo
 Do nascente rio

Os trilos da passarinhada
 Esvoaçada no ar
 Acordam
 Amanhecer do rio

Turburé e piau
 Na flor da água
 Vêm dar bom-dia
 Aos passarinhos

Água afundam
 Na espuma cristalina
 Enquanto vai
 Pela campina ao sol
 Evoluindo o rio

Mas o rio ainda
 É riacho indo
 Cavando o fundo:
 Quer se abrir ao largo
 Ser riachão
 Inchando as águas

Teiú rasteja
 Entre arbustos
 Na sombra da mata

Morta ventania
Move as folhas altas
Bole pelos e penas
De bichos e aves
No chão e nas árvores

Vai ser mandiaçu
Este mandi-chorão
- vai o riacho
Crescendo em riveirão

O rio agora é rio
No tamanho das léguas
Mais distantes
No volume das águas

Murmurantes
Cobra sucuri
Serpeia
Na selva perigosa
Gordo jacaré
Cochila
Na solidão do dia.

E o gato virou
Gato-do-mato
E jaguatirica
Virou janguar

Que alta catarata

Dourado vai saltar?
Eis que brilhante
O peixe o ar!

No horizonte
O rio agora é um mar
E desagua no mar

O mar leva nas ondas
O seu ir e voltar
Sem sair do lugar

...

ANEXO C - ROTEIRO DA 1ª ENTREVISTA

DADOS DO PROFESSOR:

FORMAÇÃO _____ IDADE _____

CONCURSADO - SIM () NÃO ()

LOCAL DO TRABALHO _____

TURNO DO TRABALHO _____ ANO DOS _____

TEMPO QUE TRABALHA COM ALFABETIZAÇÃO _____

ROTEIRO DE QUESTIONAMENTOS:

1. QUE CONTEÚDOS AJUDAM OS ALUNOS A SE ALFABETIZAR?
2. QUE CONTEÚDOS OS ALUNOS TEM MAIS FACILIDADE E DIFICULDADE?
3. COMO É O SEU PLANEJAMENTO?
4. COMO VOCÊ AVALIA? VOCÊ REALIZA A AVALIAÇÃO DO PROJETO?
5. QUE MATERIAIS VOCÊ UTILIZA NA SALA DE AULA?
6. COMO VOCÊ FAZ COM OS MINILIVROS E A CALIGRAFIA?
7. E A TAREFA DE CASA COMO VOCÊ FAZ?
8. COMO AVALIA SEU TRABALHO?

ANEXO D - ROTEIRO DA 2ª ENTREVISTA

1. VOCÊ GOSTA DO PROGRAMA ALFA E BETO? O QUE VOCÊ CONSIDERA COMO ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS NO MATERIAL PROPOSTO?
2. OS ALUNOS SENTEM OU SENTIRAM ALGUMA DIFICULDADE EM UTILIZAR OS MATERIAIS PROPOSTOS? VOCÊ PRECISOU FAZER ALGUMA ADAPTAÇÃO?
3. O LIVRO DIDÁTICO É BOM PARA TODOS OS ALUNOS? O PROGRAMA FAZ TODOS AVANÇAREM?
4. COMO VOCÊ FAZ PARA TRABALHAR COM OS ALUNOS AS ATIVIDADES QUE SUGEREM O ENSINO DO SOM (X), COMO É PROPOSTO NA PÁGINA (X)?
5. COMO VOCÊ ORGANIZA O GRUPO PARA CORREÇÃO DAS ATIVIDADES? QUE COMANDOS SUGERE?
6. QUE TIPOS DE ATIVIDADES VOCÊ PROPÕE AOS ALUNOS QUE AINDA NÃO LÊEM?
7. VOCÊ UTILIZA OUTROS MATERIAIS/ATIVIDADES PARA TRABALHAR COM OS ALUNOS? QUAIS? DE ONDE VOCÊ RETIRA AS ATIVIDADES?
8. VOCÊ ACHA QUE O PROGRAMA CONTEMPLA UM BOM TRABALHO ENVOLVENDO A LEITURA? COMO?
9. VOCÊ ACHA QUE O PROGRAMA CONTEMPLA UM BOM TRABALHO ENVOLVENDO A PRODUÇÃO DE TEXTO? COMO?
10. COMO VOCÊ ORGANIZA A SUA ROTINA? ELA AJUDA NO SEU TRABALHO EM SALA DE AULA?
11. O QUE VOCÊ ACHA DA FORMAÇÃO DO ALFA E BETO, ESTÁ CONTRIBUINDO PARA O SEU TRABALHO NA SALA DE AULA?

ANEXO E - ROTEIRO DA 3ª ENTREVISTA

- 1) NO ANO DE 2012, VERIFICAMOS O USO DE TEXTOS DA LITERATURA BRASILEIRA OU LETRAS DE MÚSICAS PARA A LEITURA DELEITE, PORQUE VOCÊ NÃO UTILIZOU ESSES TEXTOS NO ANO DE 2013? QUE TIPO DE TEXTO VOCÊ UTILIZOU E PORQUÊ?
- 2) NO ANO DE 2012, VERIFICAMOS QUE APÓS O DITADO VOCÊ SEMPRE REALIZAVA ATIVIDADE DE QUESTIONAMENTO SOBRE A ESCRITA DAS PALAVRAS E ESTE ANO, PERCEBI QUE QUASE VOCÊ NÃO FEZ ISSO, POR QUÊ?
- 3) ANO PASSADO VOCÊ NÃO TRABALHOU A PRODUÇÃO TEXTUAL E ESTE ANO VERIFIQUEI QUE VOCÊ FEZ ISSO VÁRIAS VEZES, POR QUÊ?
- 4) VERIFIQUEI QUE O LIVRO APRENDER A LER TRAZIA ALGUNS TEXTOS INTERESSANTES E QUE VOCÊ NÃO FAZIA LEITURA DESSES TEXTOS E QUE ESTE ANO VOCÊ FEZ LEITURA DIARIAMENTE, POR QUÊ?
- 5) PERCEBI, DESDE O INÍCIO DO ANO, QUE O PERFIL DOS ALUNOS ERA BASTANTE DIVERSIFICADO, VOCÊ ACHA QUE ELES AVANÇARAM, EM QUÊ? E O QUE VOCÊ ACHA QUE CONTRIBUIU PARA O AVANÇO?
- 6) O QUE VOCÊ FEZ O ANO PASSADO E NÃO FEZ ESSE ANO? PORQUÊ?
- 7) E O QUE VOCÊ FEZ ESSE ANO QUE CONSIDERA IMPORTANTE PARA A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

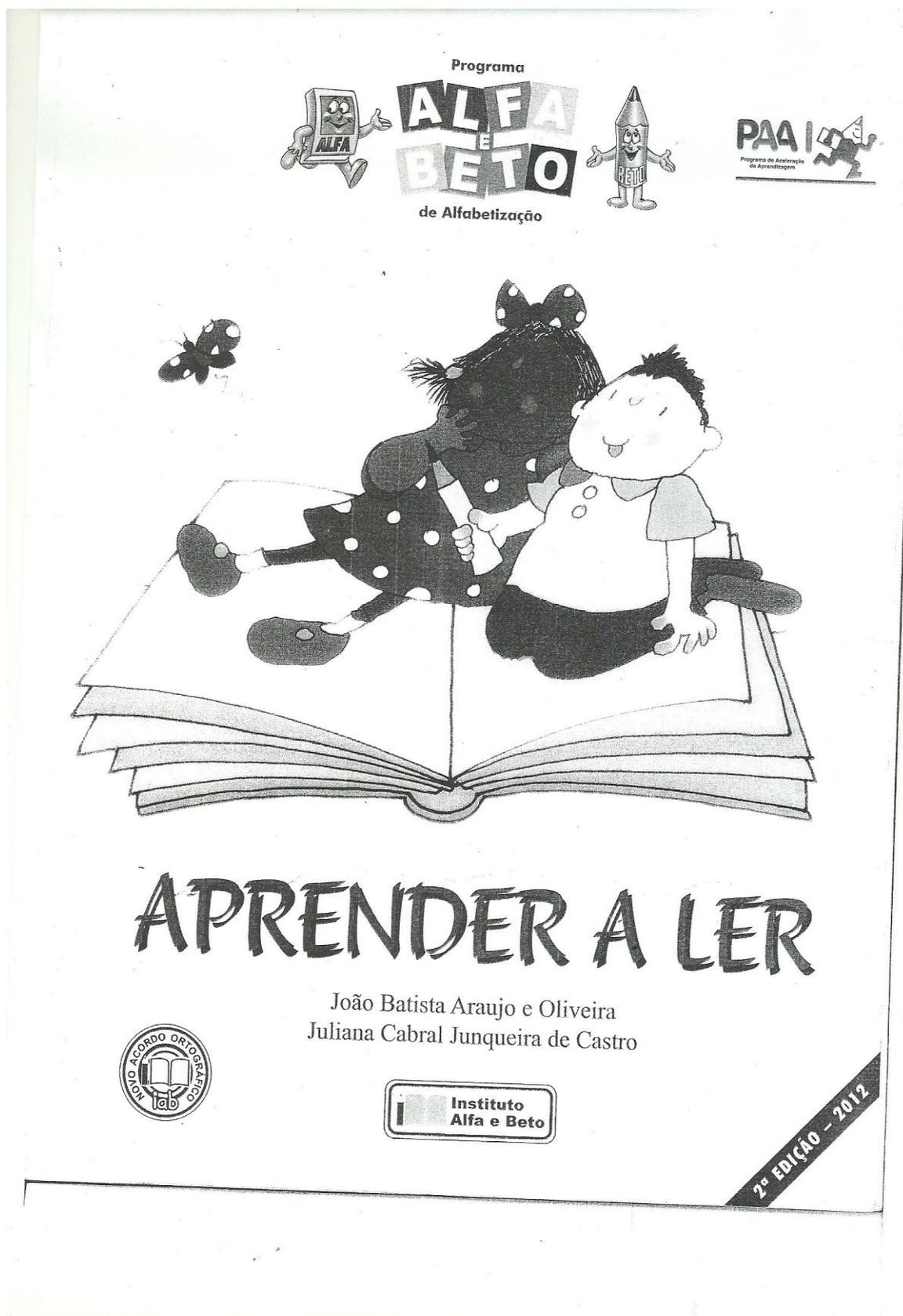
ANEXO F - PLANO DE AULA LIÇÃO Nº 1
(Lições 1 e 2 serão realizadas em 5 dias) - 1º ANO

Bloco de atividades	DIA 1	DIA 2	DIA 3	DIA 4	DIA 5
ACOLHIDA	DIARIAMENTE	DIARIAMENTE	DIARIAMENTE	DIARIAMENTE	DIARIAMENTE
LEITURA	PÁG.: 7				
MCF	págs. 13-14	15-16-17	18-19-20	21-22-23	24-25-26
BRINCANDO COM SONS E LETRAS	Ativ. 1, 2, 3 E 4	Ativ. 5, 6, 7 E 8	Ativ. 9, 10, 11 E 12	Ativ. 13, 14, 15 E 16	Ativ. 17, 18, 19 E 20
HORA DE LER MINILIVROS					
CORRETO? DITADO					
É ASSIM QUE SE ESCRIVE					
REDAÇÃO					
JÁ SEI LER					
LEITURA LIVRE Livro Gigante	Meu amigo mais antigo e/ou leituras adicionais				
CALIGRAFIA	X	X	X	X	X
MATEMÁTICA	TRABALHAR 3 DIAS POR SEMANA (1 TÓPICO POR SEMANA)				
CIÊNCIAS	----	Aula 1	----	Aula 2	----
DEVER DE CASA	X	X	X	X	X
BALANÇO	X	X	X	X	X

Obs.: Matemática – deverá ser vivenciado 3 dias por semana (sugerimos segundas, quartas e sextas)

Ciências – deverá ser vivenciado 2 dias por semana (sugerimos terças e quintas). As duas disciplinas deverão ser vivenciadas após as atividades do livro “Aprender a Ler”. Caligrafia: sugerimos 1 p/ sala e 1 p/ casa, a critério do professor. No Bloco Leitura Livre o professor pode trabalhar textos de sua preferência. Não é necessário trabalhar o LG todos os dias. ATIVIDADES DE CASA TAMBÉM FICARÃO A CRITÉRIO DO PROFESSOR (disciplinas, quantidade e frequência das atividades).

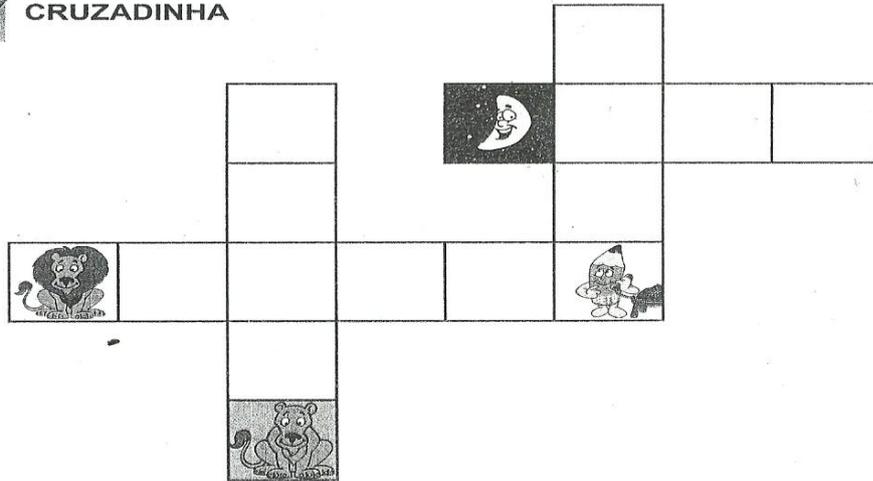
**ANEXO G - ATIVIDADES DO LIVRO APRENDER A LER VIVENCIADAS NA
SALA DE AULA EM 2012**



APRENDER A LER

APRENDER A LER

27  CRUZADINHA



É ASSIM QUE SE ESCRVE

19 28  Escreva as letras que faltam no lugar certo:



20 29  Copie: **A B C D E F G H**

120 30  CALIGRAFIA:

Eli ia à aula.

A aula do Eli é ali.

Eli leu: a leoa ia ali.

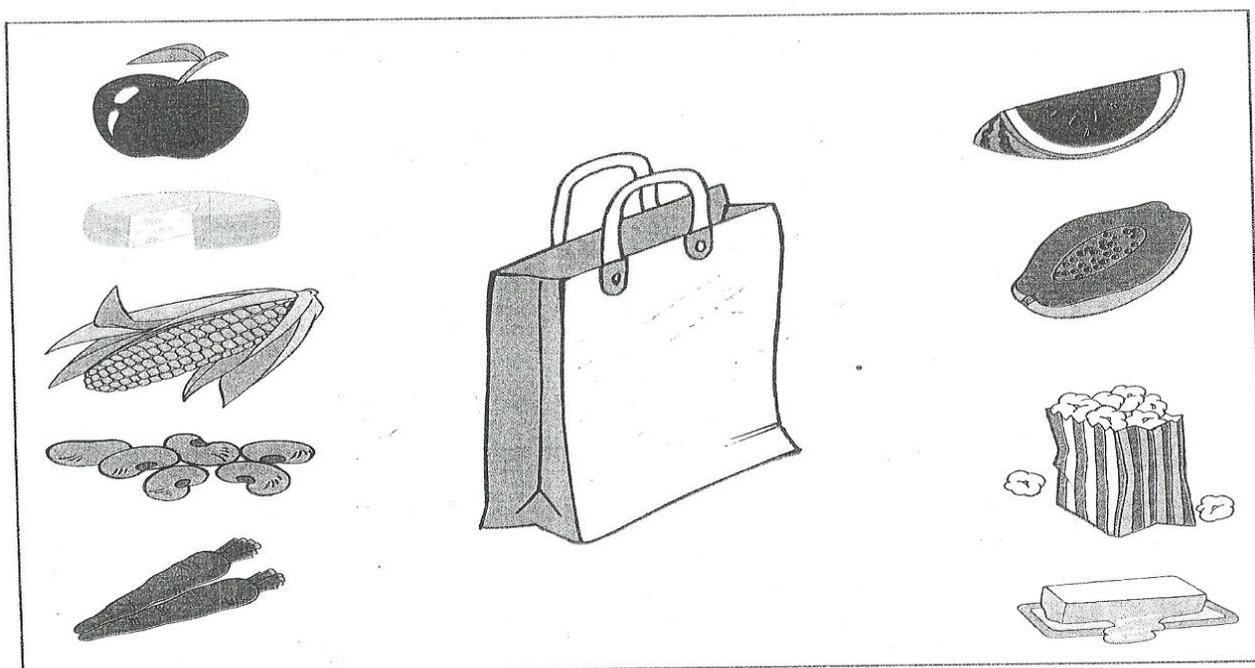
Uau, eu leio: - Lola!

18

JÁ SEI LER**EU LEIO****EU LEIO.****ELA LÊ.****LALÁ LEU.****LULA LIA.****A AULA****LEILA IA À AULA.****– A AULA É ALI?****– A AULA É ALI, LEILA!****LEILA LEU: “A LEOA E A LUA”.****ALELUIA! EU LEIO!**

BRINCANDO COM SONS E LETRAS

- 1  Procure a palavra **MAMÃE** no texto da leitura. Ela está na 3ª linha. A palavra **MAMÃE** tem 5 sons.
- Qual o primeiro som que você ouve na palavra **MAMÃE**?
 - Quantas vezes o **/m/** aparece na palavra **MAMÃE**?
- 1  2 Circule a palavra **MARCELO** no texto. A palavra **MARCELO** tem 7 sons.
- Qual o 1º som que você ouve na palavra **MARCELO**?
- 1  3 A mamãe foi ao mercado e comprou muitas coisas gostosas. Coloque na sacola da mamãe os alimentos cujos nomes começam com **/m/**:



HORA DE LER

12



Leia emendando:



A1

MIA	MEU	MAU	MULA	MIOU
MELA	MOLE	MILU	MEIA	MEIO
MÃE	MAMÃO	MAMÃE	MAMOU	MIOLO
AMA	EMA	UMA	AMÉLIA	EMÍLIA

13



Leia as palavras que ainda não foram inventadas:

A1

MÕE	EMI	MIEO	ALIMIA	ALIMO
OMU	MEMIO	LAMI	OMOÉ	MAMU

14



Ligue cada frase ao desenho:

A2



Milu é uma mula.

A lama é mole. Ela mela.

Eu leio. Aleluia!

Mimi miou: miau, miau!



BRINCANDO COM SONS E LETRAS



A ave voa. O avião voa. Imita o /v/ do avião voando:

VVVVOA
AVVVVIÃO
VVVVVU
VVVVIU?



A professora vai ler as palavras:

VOCÊS BRAVA VAI ESTAVA AVIÃO
ANIVERSÁRIO VIESSE VELAS MORAVAM VOAVA



• Circule as palavras que começam com /v/.



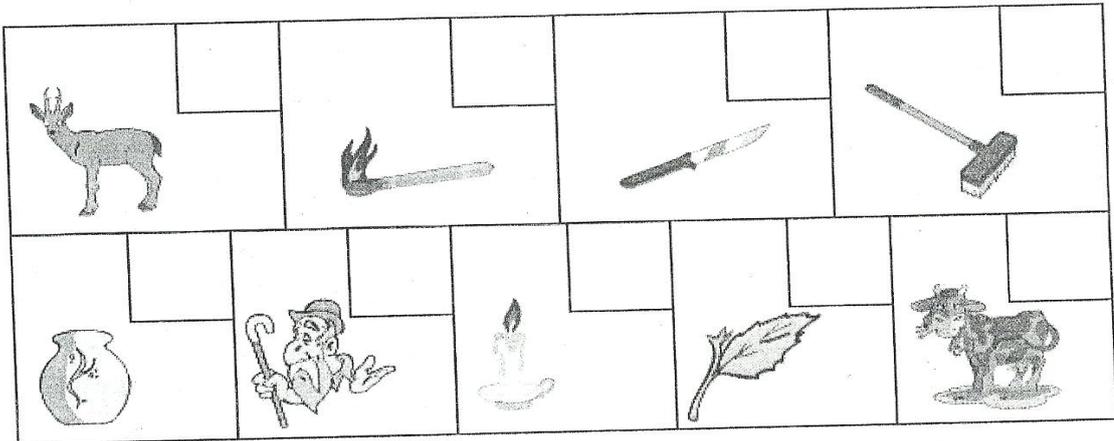
• Sublinhe as palavras que têm o /v/ no meio.



• Marque com X a palavra que têm duas vezes o /v/.



Marque V nas figuras cujos nomes começam com /v/:



HORA DE LER

12



Leia emendando:



VOA	VAI	VIA	VEIO	VÉU	VÃO
VEM	ENVIA	VINHA	VILA	VELHA	AVE
AVIÃO	AVÓ	AVÔ	UVA	VIOLÃO	OUVIA
NOVE	SOVA	NOIVA	FAVA	SALVOU	LUVA

13



Leia essas palavras que ainda não foram inventadas:

VAIO	UVE	VAUL	FLEVE	AVEMI	VUNHA
EVLE	VELO	VAFU	VUFLA	VLUOFA	VEVILA
VLÃO	VRAU	VEFA	AVRIL	VRAFLA	VREMA

14



Leia com entonação.

As aves vivem voando! As aves vivem voando. As aves? Vivem voando!

O menino viu o ovo da ave no ninho.

O menino viu o ovo da ave no ninho?

Olha o que eu vi, o ovo da ave no ninho!

O avião voa acima das nuvens e das aves..

O avião voa acima das nuvens? E das aves?

Ave marinha nada? Ave marinha, nada! Ave Maria!

28  **Você já sabe muitas coisas sobre cartas! Quer ver?**



Sublinhe onde está escrito quem vai receber a carta.



Circule o lugar para escrever a mensagem.



Marque um **X** vermelho na despedida da carta.
Marque um **X** azul no lugar para escrever o nome de quem manda a carta.

29  **Vamos fazer-de-conta que a turma é o lobo mau da história Chapeuzinho Vermelho.**

O lobo mau resolveu escrever uma carta para a Chapeuzinho Vermelho e para a vovozinha. Ele quer pedir desculpas pelo que fez com elas. Vamos escrever essa carta para a Chapeuzinho Vermelho e para a vovozinha?



Confeccionando o papel carta:

- Faça um papel de carta bem bonito.
- Que ilustrações terá no papel de carta do lobo?
- Onde você vai fazer essas ilustrações?

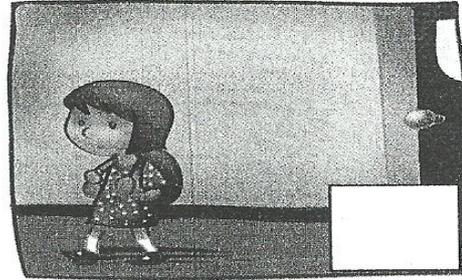
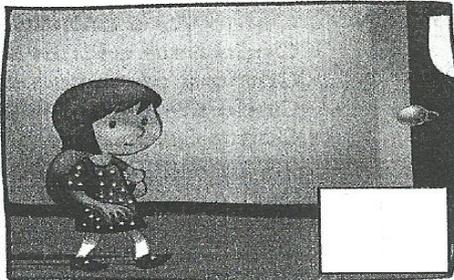
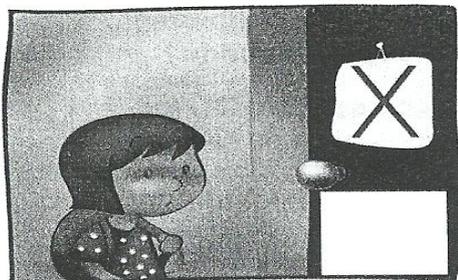


Planejando a carta:

- Para quem é a carta?
- Quem vai mandar a carta?
- O que o lobo vai dizer na carta?
- Como vamos começar?
- Como vamos terminar?

A professora preenche o cartão no quadro-de-giz a carta elaborada pelos alunos. Cada aluno copia a carta no seu papel de carta ilustrado.

30  **Decida a ordem e conte essa história:**



15



TRAVA-LÍNGUAS

Vento veloz e vingativo varre a várzea com violência.

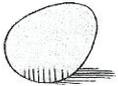
CORRETO?

29

16



Complete com a letra que falta:

 O _ O	 U _ AS	 A _ IÃO	9 NO _ E	 _ IOLÃO
--	---	--	-------------	--

29

17



Complete com a letra que falta:

A _ E A _ IÃO _ EIA _ ELHA NO _ E SO _ A

18



Leia, compare e explique o que faz a diferença:

FEIO VEIO FOI VOU FALA VALA FEIA VEIA FIO FILHO
FEZ VEZ FINAL AFINAL FAZIA VAZIA FOSSA VOSSA FALA FALHA
AVE VÊ VÊ VOO VOU VOO VOO VOOU FALHA VALHA

19



CRUZADINHA