

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARY LUCI SILVA DE PAULA

**PRÁTICAS ALFABETIZADORAS:  
RESSIGNIFICANDO A QUESTÃO METODOLÓGICA**

Juiz de Fora  
2010

MARY LUCI SILVA DE PAULA

**PRÁTICAS ALFABETIZADORAS:  
RESSIGNIFICANDO A QUESTÃO METODOLÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, na linha de pesquisa Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luciane Manera Magalhães

Coorientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Déa Lúcia Campos Pernambuco

Juiz de Fora  
2010

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

MARY LUCI SILVA DE PAULA

### **PRÁTICAS ALFABETIZADORAS: RESSIGNIFICANDO A QUESTÃO METODOLÓGICA**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luciane Manera Magalhães – Orientadora  
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ceris Salete Ribas da Silva  
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFMG

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Déa Lúcia Campos Pernambuco – Coorientadora  
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Diva Chaves Sarmiento  
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

Juiz de Fora, 05 de julho de 2010.

Para meu filho Caio, com quem aprendo todos os dias o verdadeiro sentido da palavra "amor".

## AGRADECIMENTOS

Nada substitui o sonho senão a nossa capacidade de sonhar, e nada elimina esta capacidade revolucionária, a não ser a desistência própria.

Evandro Ghedin

O Mestrado sempre figurou como um importante sonho em nossas vidas. Com muita persistência e coragem chegamos até aqui. Nossos sinceros agradecimentos a todos aqueles que colaboraram conosco na construção deste trabalho, ou melhor, na realização deste sonho:

A Deus, razão maior de tudo o que realizamos na vida.

À minha família, pelo cuidado, amor e zelo.

À Professora Déa Pernambuco, a quem muito admiro, obrigada por me abrir as portas do Mestrado.

À Professora Luciane Manera, “Deus” sempre coloca a pessoa certa no lugar certo.

À Professora Ceris Salete, por sua contribuição fundamental neste trabalho.

À Professora Diva Sarmiento, por aceitar gentilmente fazer parte desta história.

À minha querida e grande amiga Simone, de tudo o que vivemos e aprendemos, fica-nos uma importante lição: nada vale mais do que as pessoas que trazemos no coração.

Às professoras participantes da pesquisa, que muito me ensinaram sobre alfabetização.

Aos companheiros de trabalho das Escolas Municipais Áurea Bicalho e Gabriel Gonçalves da Silva, solícitos e colaboradores sempre.

No processo de construção do conhecimento amadurecemos com os nossos sofrimentos, mas também com as alegrias das descobertas que vamos fazendo de nós mesmos, do mundo e dos outros. Uma tarefa realizada não pode, de modo algum, gerar acomodação. Ao contrário, deve gerar uma desinstalação, um choque no real, que seja capaz de impulsionar-nos para além de onde chegamos.

EVANDRO GHEDIN

## RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo compreender o modo como são construídas as práticas alfabetizadoras hoje, tendo em vista a questão metodológica. Para tanto, empreendeu-se uma pesquisa de cunho qualitativo, na qual foram entrevistadas seis professoras da rede pública de ensino de Juiz de Fora - MG, com mais de dez anos de atuação nas classes de alfabetização. Os aportes teóricos principais assentam-se nas obras de autores que abordam especificamente sobre a alfabetização, como Soares, Frade, Araújo, Ferreiro, Casasanta, Cagliari e outros. A análise dos dados, construída no entrecruzamento dos relatos das professoras e do arcabouço teórico, organiza-se em torno de quatro temas: (i) A constituição do ser alfabetizadora, (ii) As estratégias metodológicas mais utilizadas para alfabetizar, (iii) Formação continuada e saberes considerados indispensáveis às alfabetizadoras e (iv) As dificuldades e facilidades na tarefa de alfabetizar crianças. A análise dos dados apontou para a existência de uma pluralidade de práticas alfabetizadoras, consolidadas na experiência longitudinal das professoras. Constatou-se, ainda, que os procedimentos mais utilizados para alfabetizar aproximam-se, majoritariamente, de princípios do método silábico, embora tenhamos identificado outros elementos na busca de um trabalho pedagógico inovador e interessante. Os critérios informados pelas professoras para a escolha e mistura dos vários princípios metodológicos mostraram-se pouco precisos e algumas vezes equivocados. Há que reconhecer-se que a questão metodológica não se configura como a razão maior do fracasso das práticas alfabetizadoras, porém, as reflexões tecidas nesta investigação indicam a necessidade de uma retomada desta temática, tão silenciada nos meios escolares, para a construção de propostas possivelmente mais eficazes e conscientes por parte das professoras.

**PALAVRAS-CHAVE:** alfabetização, métodos

## **ABSTRACT**

This paper aims to understand how the literacy practices are constructed today, in view of the methodological issue. In order to achieve this aim a qualitative research was done. In this research six teachers of city public schools of Juiz de Fora, MG were interviewed. All of them had experience in literacy of over ten years. The theoretical support were based on the works of authors which deal specifically with literacy, such as: Soares, Frade, Araújo, Ferreiro, Casasanta, Cagliari and others. The analysis of data, which was conceived by the matching of the teacher's reports and theory, is organized in four themes: (i) The constitution of being a literacy teacher, (ii) Most commonly used strategies to teach literacy, (iii) Continuing formation and knowledge considered indispensable for literacy teachers and (iv) Difficult and easy aspects in the task of making children literate. The analysis of data showed the existence of plural literacy practices, based on the longitudinal experience of the teachers. It was also verified that the most commonly used procedures for promoting literacy had close connections to elements of the syllabic method, although other factors to enhance an innovative pedagogical work were also present. The criteria informed by the teachers to choose and mix several methodological principle were little precise and sometimes misguided. It is necessary to recognize that the methodological issue does not seem to be the major reason for failure in literacy practices. However, the reflexive thoughts carried out in this investigation indicate a need to retackle this issue, which has been silenced in the school environment. This would promote the construction of proposals which are possibly more efficient and would require awareness from teachers.

**Keywords: literacy, methods**



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>2 A CONSTRUÇÃO DO ARCABOUÇO TEÓRICO</b> .....	16
2.1 Os métodos de ensino.....	16
2.2 Perspectiva histórica dos métodos de alfabetização.....	20
2.3 O movimento construtivista na alfabetização.....	37
2.4 A emergência do letramento.....	43
2.5 Das cartilhas ao livro didático de alfabetização: a materialização dos métodos.....	47
<b>3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EMERGÊNCIA DOS SABERES EXPERIENCIAIS</b> .....	55
<b>4 DAS POSSIBILIDADES DE COMPREENSÃO DA REALIDADE: A METODOLOGIA DA PESQUISA E A ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	66
4.1 Demarcando a construção metodológica do estudo.....	67
4.2 Conhecendo as professoras sujeitos da pesquisa.....	71
4.2.1 A constituição do “ser alfabetizadora”: sentimentos em relação ao seu trabalho e onde e como aprenderam a alfabetizar.....	74
4.2.2 As estratégias metodológicas mais utilizadas para alfabetizar.....	78
4.2.3 A formação continuada e os saberes considerados indispensáveis às professoras alfabetizadoras.....	89
4.2.4 As facilidades e dificuldades na tarefa de alfabetizar crianças.....	94
<b>5 DO REFINAMENTO DO OLHAR: CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	98
<b>6 BIBLIOGRAFIA</b> .....	103
<b>ANEXOS</b> .....	108
<b>APÊNDICES</b> .....	111

## 1 INTRODUÇÃO:

É surpreendente a descoberta de si no próprio objeto e é por isso que, muitas vezes, o próprio sujeito torna-se “objeto” de investigação e de construção de conhecimento. É o horizonte da descoberta o descortinar da lógica da pesquisa, isto é, é o caminho sistemática e criticamente refletido que demonstra a possibilidade de uma construção metódica do próprio processo. Todas as construções possíveis são possibilidades de realização do ser que somos.

Evandro Ghedin

A natureza deste estudo originou-se de duas condições correntes em nossas vidas. A primeira encontra-se no seio de nossa memória estudantil, entrelaçada de experiências felizes e duradouras com a leitura e com a escrita. Na tecedura dessas memórias estão a paixão e o desejo que nos movem.

A segunda condição transcende esse desejo e configura-se em grande inquietude decorrente de nossa atuação profissional como Coordenadora pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública municipal, em que nos encontramos cotidianamente desafiados a pensar, junto às professoras, as práticas alfabetizadoras na escola. Eis a provocação que nos move.

Ao cursarmos o magistério em nível de segundo grau, em 1986, tivemos um contato bastante superficial com a didática da alfabetização, o que dificultou sobremaneira nosso trabalho, quando logo após o curso começamos a atuar em classes de alfabetização. Apoiamo-nos, então, nas colegas mais experientes e na supervisora pedagógica, sem, no entanto, conseguir compreender algumas determinações. O método a ser seguido por todas nós para alfabetizar aproximava-se dos princípios do método silábico.

Preocupados com os dilemas que a prática nos impunha e interessados em solidificar nossa formação, buscamos o Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Juiz de Fora, iniciando-o em 1989.

Nessa época, a teoria construtivista de Emília Ferreiro ganhava espaço no meio acadêmico e pudemos observar, também na escola onde atuávamos, os efeitos dessa divulgação, realizada de maneira equivocada e insatisfatória entre os professores, ocasionando medo, contrariedades, perplexidades e curiosidade diante do novo que se instalava.

Permanecemos no universo da sala de aula por um tempo, buscando sempre refletir sobre nossa prática, tomando como referência as produções acadêmicas na área da linguagem e as dificuldades que nos impingiam o trabalho.

Nessa travessia, prestamos o concurso para Coordenadora pedagógica da rede municipal de ensino em Juiz de Fora. Tendo sido aprovados, em 1998 passamos a atuar em uma outra vertente do magistério, qual seja, pensar e executar junto aos professores, propostas pedagógicas, especialmente as relacionadas às práticas alfabetizadoras, cuja demanda centraliza as discussões e debates na escola, posto que as dificuldades no ensinar e no aprender nessa área são muitas e diversas.

Buscando, ainda, algumas respostas para um cotidiano escolar repleto de provocações e indagações, cursamos a Especialização em Alfabetização e Linguagem na Universidade Federal de Juiz de Fora, no ano de 1999, onde tivemos a oportunidade de tecer algumas reflexões sobre posicionamentos emanados do discurso científico acerca das questões relativas ao letramento, o que fez ampliar as discussões sobre alfabetização, sinalizando para mais uma questão que emergia: como alfabetizar letrando?

No entanto, talvez para nós, naquele momento, a questão do letramento não se configurasse como tão importante, pois na verdade, ainda não havíamos dado conta de ensinar a todas as crianças nem mesmo a decifração do sistema de escrita alfabético. Estaríamos retomando a velha discussão sobre os métodos de alfabetização? Estaria o sucesso da alfabetização relacionado, também, a uma questão de método? Assim, passamos a mobilizar nossas reflexões em torno de encaminhamentos didáticos para a aprendizagem da leitura e da escrita, de modo que as crianças, ao dominarem as habilidades de codificação e decodificação, pudessem participar, efetivamente, das práticas sociais do mundo letrado.

Iniciamos, a partir daí, um movimento incessante de busca por bases teóricas que pudessem fundamentar um trabalho mais eficaz na alfabetização, por meio de cursos de formação continuada, ou de leituras autônomas. Direcionamos, também,

nosso foco para a tentativa de conhecer os procedimentos das professoras na tarefa de alfabetizar crianças, ou seja, quais métodos de alfabetização estavam sendo utilizados. Deparamo-nos com um cenário bastante interessante e instigante, composto por práticas diversificadas. Mas, algumas dificuldades se delinearam nessa trajetória, pois, além de não encontrarmos muitas referências bibliográficas nessa área, a questão dos métodos de alfabetização parecia adormecida nos meios escolares. O mestrado configurou-se, então, como uma possibilidade de concretização dessa investigação, a partir dos meandros acadêmicos.

Diante do exposto, necessidade de conhecer, desafio, desejo e paixão foram os elementos que provocaram nosso interesse em dialogar com as professoras alfabetizadoras acerca de suas práticas, tomando como foco mais relevante a questão metodológica.

Atualmente, estudos sobre a aprendizagem da língua escrita têm sido feitos à luz de várias ciências, dada a amplitude do fenômeno da alfabetização. Porém, de um modo geral, a despeito de importante produção teórica, permanece no cerne dos debates educacionais a recorrente inoperância da escola brasileira em suas práticas alfabetizadoras.

Nessa perspectiva, a complexidade da alfabetização, bem como o enfoque nas práticas e usos sociais da leitura e da escrita, passam a exigir das professoras alfabetizadoras uma gama de saberes que configurem uma ampla compreensão de todas as facetas (sejam psicológicas, sociolinguísticas, fonológicas, etc.) e de todos os condicionantes (sejam sociais, culturais, políticos, etc.) do processo de construção da língua escrita, a fim de possibilitar a operacionalização desse contingente em metodologias e procedimentos de trabalho. É interessante ressaltar um comentário de Emília Ferreiro *apud* Frade (2003, p. 20) afirmando que “a forma de alfabetizar, nas tendências inovadoras, não se encontra nos livros, mas no saber do professor.”

Ao longo do tempo, as tensões em torno dos métodos de alfabetização ditos antigos e modernos, embora silenciadas, não se esgotaram e foram sendo criadas inúmeras variações, sendo possível entrever nesse movimento permanências e inovações a partir das matrizes metodológicas. Alguns desses métodos foram experimentados em contextos diversos, com resultados também diversos. Isso, graças a atitudes ousadas e reveladoras da postura crítica e reflexiva de muitas professoras alfabetizadoras, cujo olhar atento é capaz de perceber o aluno em suas

diversas possibilidades e de ocupar também e principalmente, seu papel de “coautoras” e “coconstrutoras” das hipóteses das crianças sobre a escrita.

É inegável que nada substitua a competência do professor. Desvelar as tensões e dilemas que emergem da prática pedagógica evidencia o quanto é formador o exercício da docência e o quanto a construção de saberes experienciais pode (re)definir o saber fazer. É preciso deixar claro, também, que a questão metodológica não se constitui como a única razão dos índices alarmantes e persistentes do fracasso da alfabetização de nossas crianças, mas, pode ser um caminho importantíssimo na busca pela compreensão acerca de um dos maiores entraves da educação brasileira, rumo à apropriação da cultura letrada pelas classes populares.

Hoje, na ausência de um saber consensual a que se possa recorrer, e a partir da amplitude da base teórica sobre a alfabetização, novos procedimentos didáticos e novos modos de pensar e agir são construídos pelas professoras, ou ainda, é possível entrever a solidificação de saberes elaborados por essas profissionais a partir de sua própria prática, no que tange ao enfrentamento de suas dificuldades, perplexidades e demandas.

No dizer das professoras alfabetizadoras, comumente encontram-se inúmeras referências a ideias divulgadas pela Academia e, ainda, refletindo-se sobre seu fazer cotidiano, percebe-se que as professoras “criam fusões ou sínteses, com elementos extraídos de métodos diversos, ou da própria experiência” (CARVALHO, 2005, p. 47), podendo se juntar a isso algumas influências do construtivismo.

Nesse cenário, o que se configura, então, é a aplicação, por parte das professoras, do que Carvalho chama de métodos mistos ou ecléticos.

Desse modo, pode-se dizer que alfabetizar foi e continua sendo um problema difícil, mas, “dependendo da história de formação do professor e de sua memória pedagógica, este poderá contar com recursos diferenciados em sala de aula” (FRADE, 2003, p. 22) na proposição de estratégias metodológicas mais eficazes.

A amplitude da base conceitual da alfabetização na atualidade engendra o ressignificar dos princípios metodológicos que dela podem decorrer. Há também um discurso sustentado por vários estudiosos do assunto, como Soares (2008) e Carvalho (2005), afirmando que não há um único método de alfabetização que possa ser considerado completamente eficaz e capaz de alfabetizar a todas as crianças, todavia, apontam, igualmente, para a necessidade de “recuperação da

perspectiva histórica que consolidou os métodos, para poder evidenciar vantagens e desvantagens de seu uso, revelar os problemas que tentaram resolver e suas reapropriações nas práticas atuais” (FRADE, 2005, p. 7).

Trata-se, então, de tentar deslocar-se da negação dos métodos para um movimento de visibilidade, conhecimento e reconhecimento de seus princípios e fundamentos, na tentativa de melhor compreender os ordenamentos didáticos presentes nas práticas alfabetizadoras hoje.

Sendo assim, interessa-nos analisar a maneira pela qual as professoras alfabetizadoras constroem um “saber-fazer” peculiar, aliando metodologias tradicionais a elementos teóricos inovadores, ou seja, de que modo (re)elaboram seus saberes tomando por base a própria ação docente.

Diante das considerações tecidas, interessamo-nos por desvelar o processo de construção, por parte das professoras alfabetizadoras, de caminhos metodológicos que consideramos significativos, buscando extrapolar o enfoque meramente técnico, para dar visibilidade a ações competentes que respondessem a um conceito amplo de alfabetização, bem como às demandas educativas das classes populares.

Isto posto, conduzimos a efetivação dessa proposta de estudo perseguindo o objetivo de **compreender o modo como são construídas as práticas alfabetizadoras hoje, diante da questão metodológica.**

Refletir sobre a prática das professoras alfabetizadoras, certamente nos possibilitou conhecer um pouco sobre quais são seus valores, seu modo de pensar e agir, além de contribuir para fomentar as discussões a respeito dos princípios teórico-metodológicos da alfabetização.

Tomando o fazer pedagógico cotidiano como produção de conhecimento, nos perguntamos: **Como as professoras constroem suas práticas alfabetizadoras, tendo em vista a questão metodológica?** De que maneira ocorre o movimento de síntese de princípios metodológicos diversos?

Esse grande questionamento se desdobrou em outras questões que também orientaram nossas investigações, a saber: Como são confrontados esses princípios? Que fatores são levados em conta na construção de determinados caminhos metodológicos? Que saberes as professoras mobilizam nessa construção? Em que instâncias são adquiridos? Como são sistematizados pelas professoras alfabetizadoras os saberes construídos na e pela própria prática?

A relevância do tema proposto pode ser avaliada em significativas dimensões. A despeito de toda a riqueza em termos de literatura sobre a aquisição da leitura e da escrita, ainda para muitas crianças é árdua a tarefa de aprender a ler e a escrever. Desejamos, portanto, através do presente trabalho, enriquecer as reflexões acerca dos saberes e fazeres das professoras alfabetizadoras, tendo em vista o ressignificar da questão metodológica.

Finalmente, viabilizamos a construção deste estudo, assim estruturando sua organização: no Capítulo 2, apresentamos o arcabouço teórico, no qual tratamos dos métodos de ensino, dos métodos de alfabetização em uma perspectiva descritiva e histórica, fazendo referência também ao construtivismo e ao letramento. Ainda neste capítulo, procuramos abordar sobre as cartilhas e os livros didáticos de alfabetização, por considerá-los de extrema importância na busca pela compreensão dos procedimentos de ensino. No capítulo 3, discutimos a formação de professores, buscando enfatizar a importância dos saberes experienciais na profissionalização docente, bem como fazer referências ao conceito de professor reflexivo. No capítulo 4, descrevemos o percurso metodológico trilhado na pesquisa e apresentamos a análise dos dados construídos através das entrevistas com as professoras alfabetizadoras. No último capítulo arrolamos nossas principais conclusões.

## 2 A CONSTRUÇÃO DO ARCABOUÇO TEÓRICO

Conhecer é desvendar, na intimidade do real, a intimidade de nosso próprio ser, que cresce justamente porque a nossa ignorância vai se dissipando diante das perguntas e respostas construídas por nós, enquanto sujeitos entregues ao conhecimento, como dependência da compreensão de nosso ser no mundo.

Evandro Ghedin

Neste capítulo, procuramos explicitar os fundamentos teóricos que articulamos para o tratamento do tema central: a questão metodológica nas práticas alfabetizadoras atualmente. Acreditamos que esse mapeamento revelou-se fundamental na construção do caminho para nossas reflexões.

### 2.1 Os métodos de ensino

Em sua acepção etimológica, a palavra “método” deriva-se do grego “*meta*”, fim e “*odos*”, caminho, ou seja, contrariamente à ação casual, dispersiva e desordenada, proceder com método significa disciplinar as ações e a utilização de recursos, obedecendo a certa ordem e sequência para atingir determinados objetivos.

De modo mais amplo, as várias ciências sempre se pautaram na utilização de métodos para a sistematização, classificação e divulgação de conhecimentos. Cada área do saber desenvolve, por sua vez, métodos próprios de trabalho, alimentados por um referencial teórico ancorado no contexto histórico em que foram construídos.

Martins (1985) nos informa que o método pedagógico ou didático foi, primeiramente, sistematizado por Comenius, a partir de sua *Didactica Magna* (1657) e teve como principais características a racionalização, a sequenciação e a objetividade dos procedimentos. Em consonância com essa perspectiva, Mattos (1970, p. 120, 121) apresentou os seguintes princípios fundamentais que regem o método didático:

- I. Princípio da finalidade: todo método didático colima a realização de objetivos educativos, nitidamente concebidos e mantidos sempre em



foco na consciência do professor e dos alunos; o método só tem significação e validade em função desses objetivos, a serem atingidos pelos alunos;

- II. Princípio da ordenação: todo método didático implica a disposição ordenada dos dados da matéria, dos meios auxiliares e dos procedimentos, em sequências bem calculadas para conduzir a aprendizagem dos alunos aos resultados desejados com segurança e alta eficácia;
- III. Princípio da adequação: todo método didático procura adequar os dados da matéria à capacidade e às limitações reais dos alunos aos quais se aplica;
- IV. Princípio da economia: todo método didático procura atingir os resultados visados da maneira mais rápida, fácil e econômica possível, evitando o desperdício de tempo, de materiais e de esforços, tanto dos alunos como do professor;
- V. Princípio da orientação: todo método didático procura dar aos alunos uma orientação segura, concreta e definida para aprenderem eficazmente tudo aquilo que devem aprender.

As teorias gerais da educação, por meio da pedagogia e da didática, ocuparam-se desde o início da escolarização, de maneira incisiva, da orientação e regulação dos processos de ensino. Os métodos didáticos, enquanto conjunto de regras destinado ao alcance de objetivos pedagógicos, tornaram-se, então, instrumentos de grande relevância nas ações educativas escolares.

O método didático visava à ampliação gradual das perspectivas mentais dos alunos, lhes proporcionando maior compreensão e domínio acerca da realidade, dos fatos e da cultura. Além dos princípios citados, o método didático direcionava a aprendizagem dos alunos: do mais fácil para o mais difícil, do mais simples para o mais complexo, do mais próximo para o mais distante, do concreto para o abstrato, da observação e experimentação para a teorização, em uma lógica do adulto. O sucesso das práticas de ensino estaria condicionado à utilização satisfatória e eficaz do método indicado oficialmente, com passos e procedimentos sequenciais e predeterminados, independente das variáveis conjunturais do processo educativo.

Mas, ao longo da trajetória da escolarização, muitos métodos didáticos foram criados, fundamentados em concepções filosóficas ou psicológicas diversas, evoluindo, também, de acordo com novos fins da educação que se iam delineando. As várias possibilidades de criação, aplicação e reinterpretação de métodos de

ensino vão deslocando-os da posição central da ação didática, passando a evidenciar a importância do professor, através de sua personalidade entusiasta, hábil e dedicada, como agente catalisador da eficácia dos métodos. Conforme podemos depreender das palavras de Mattos (1970),

à luz da Didática moderna, cada professor devidamente habilitado, partindo de diretrizes metodológicas seguras e atualizadas, pode e deve organizar seu próprio método, empenhando nisso seu saber, sua experiência e sua imaginação criadora. O bom professor é aquele que está na busca constante de um método melhor, mais adequado e eficaz, um método que enquadre realisticamente os princípios, as sugestões e as normas flexíveis da moderna técnica de ensino às realidades concretas e imediatas em que se situa o seu trabalho (p. 128).

Dessa forma, os esquemas de trabalho *apriorísticos*, estereotipados e impositivos vão cedendo lugar ao apelo pelo senso de responsabilidade e criatividade do professor, que deveria estar atento a uma multiplicidade de fatores essenciais do processo de aprendizagem, a fim de melhor compor sua atuação didática. A favor de uma flexibilização das práticas pedagógicas e refutando a obrigatoriedade dos professores de se utilizarem de rotinas metodológicas consagradas no passado, Penteado Júnior (1965) afirmou que

O método didático não é apenas um formulário de receitas rígido que devem ser impostas como algo estereotipado e mecânico. Implica uma visão ampla do professor. Requer, como diz Mantovani, profunda, livre e crescente cultura, porque sua consciência metódica tem raízes múltiplas e fontes diversas. O professor consciente de suas responsabilidades está preocupado ao mesmo tempo com princípios biológicos, psicológicos, lógicos e pedagógicos que devem orientar o processo educativo na consecução do fim visado (p. 25).

Nesse sentido, a partir da ampliação dos fundamentos da prática educativa, do surgimento das didáticas progressistas e da liberdade dos professores para organizarem seu próprio trabalho, uma tendência espontaneísta, no tocante aos métodos, vai gradualmente instalando-se nas ações pedagógicas. Consideramos importante ressaltar, ainda, que a imposição de ordenamentos rígidos de trabalho, preconizados pelos métodos didáticos ortodoxos, imprimiu uma conotação altamente negativa ao termo “método” em geral, ensejando, assim, inúmeras polêmicas e

consideráveis descrédito e rejeição nos meios escolares, que permanecem até os dias atuais.

Mas onde situaríamos a discussão acerca dos métodos de alfabetização no âmbito geral dos métodos de ensino? Frade (2007) nos responde que “poderíamos dizer que os métodos de alfabetização se consolidam juntamente com os ideários gerais e aqueles que dão as bases para eleição dos conteúdos específicos da língua a serem ensinados a crianças, no processo inicial de apropriação da escrita” (p. 1).

Lúcia Casasanta (s.d.), importante estudiosa e pesquisadora dos métodos de ensino da leitura, conceituou como método de alfabetização “a marcha do espírito do aprendiz ou a natureza do trabalho mental que ele realiza para chegar a aprender a ler” (p. 74).

Podemos afirmar que a alfabetização foi um dos campos do saber educacional onde ocorreram as mais frutíferas discussões sobre método. Por um longo período, as práticas alfabetizadoras estiveram assentadas em bases metodológicas rígidas, entendidas como um conjunto fechado de procedimentos sequenciais e ordenados para o ensino da leitura.

Atualmente, encontramos perspectivas de sentidos mais flexíveis e ampliadas para “método de alfabetização”, como a defendida por Soares (2004):

método que seja o resultado da determinação clara de objetivos definidores dos conceitos, habilidades, atitudes que caracterizam a pessoa alfabetizada, numa perspectiva psicológica, linguística e também (e talvez sobretudo) social e política; que seja ainda o resultado da opção pelos paradigmas conceituais (psicológico, linguístico, pedagógico) que trouxeram uma nova concepção dos processos de aprendizagem da língua escrita pela criança, compreendendo esta como sujeito ativo que constroi o conhecimento, e não ser passivo que responde a estímulos externos; que seja, enfim, o resultado da definição de ações, procedimentos, técnicas compatíveis com esses objetivos e com essa opção teórica (p. 95).

Ao examinarmos a história da pedagogia da alfabetização nos deparamos com a temática recorrente sobre os métodos de ensino da leitura, ainda que revestida de nuances diversas, ou imbricada em outras questões. Algumas perspectivas metodológicas revezaram-se em um cenário de mudanças conceituais, manifestando um quadro evolutivo de pretensa superação, cujo exame apresentaremos a seguir.

## 2.2 Perspectiva histórica dos métodos de alfabetização

Neste capítulo, apresentamos uma retrospectiva histórica dos métodos de alfabetização com o objetivo de explicitar os mecanismos pelos quais funcionam. Procuramos descrever, brevemente, os métodos de base sintética e os de base analítica, abordando também, os métodos ecléticos que contemplariam as duas vertentes. Discutimos, ainda, a emergência do fenômeno do letramento e do pensamento construtivista, bem como suas implicações para as práticas alfabetizadoras.

A alfabetização tem uma longa história cujo processo iniciou-se com a necessidade de ensinar alguém a ler e escrever. As modificações ocorridas na alfabetização parecem refletir a busca por tornar mais interessante e eficaz a aquisição da leitura e da escrita. O traçado da evolução dos métodos de alfabetização apresenta um movimento oscilatório, porém, aparentemente progressivo que “confunde-se com a formação e o desenvolvimento da civilização e em particular da escola” (CASASANTA, s.d. p. 33).

Um estudo da história dos métodos de alfabetização constitui um interessante e valoroso campo de conhecimento, se desejamos refletir sobre as práticas alfabetizadoras na atualidade. Segundo Frade,

a reconstrução de um panorama que descreva e analise momentos passados e atuais em torno do como alfabetizar pode contribuir para evidenciar problemas que a pedagogia enfrentou na criação de maneiras de alfabetizar e verificar avanços e lacunas de cada época. Pode contribuir também para que os professores conheçam e respeitem a tradição, descobrindo que ela também significou inovação em alguns momentos (2005, p. 9).

A construção da pedagogia da leitura é uma caminhada de muitos séculos, em que se alternaram controvérsias e embates de ordem empírica e epistemológica, gerando argumentos a favor ou contra determinadas vertentes metodológicas.

De acordo com a XII Conferência Internacional de Educação promovida pela UNESCO em 1949, os métodos de ensino da leitura foram divididos em dois grandes grupos, o grupo dos sintéticos (alfabético, fônico e silábico) e o grupo dos analíticos (palavração, sentencição e global de contos). O método sintético da

soletração consiste em uma variação do método alfabético, que ficou bastante conhecida na história da alfabetização.

Essa classificação em duas categorias fundamentais, objeto de consenso entre a maioria dos autores, tem por base a caracterização da natureza do trabalho psicológico realizado pelo aluno no processo de aprendizagem da leitura. Assim,

o termo “sintético” refere-se ao processo mental de combinação dos componentes elementares da linguagem como: sons de letras e de sílabas em unidades maiores, palavras, frases e sentenças. O termo “analítico” refere-se ao processo mental de decompor estas unidades maiores nos elementos que as constituem (MICOTTI, 1970, p. 49).

As denominações dos métodos referem-se às unidades linguísticas tomadas como ponto de partida para o ensino da leitura, como por exemplo, “alfabético”, “palavração”, “sentenciação”, “fônico” e “silábico” referindo-se às letras do alfabeto, à palavra, à sentença, aos fonemas e às sílabas, respectivamente.

Para acentuar alguns marcos da perspectiva histórica dos métodos de alfabetização, destacamos os estudos de Araújo (1995) que nos apresenta importante trabalho de reconstrução cronológica, apontando três períodos principais: o primeiro, delimitado pelo uso exclusivo do método de soletração; o segundo que esboça reações contra a soletração, apresentando outras propostas de orientação sintética e novas propostas de base analítica; e o terceiro, atual, caracterizado pelo questionamento quanto à passagem pela oralização, isto é, pela necessidade de associar os sinais da língua escrita aos sons da língua falada para aprender a ler e escrever.

Recorremos, também, aos trabalhos de Casasanta (s.d.), Micotti (1970), Rizzo (1989) e Frade (2005) que contribuíram significativamente para a caracterização e descrição dos métodos de alfabetização, evidenciando uma perspectiva comparativa, a partir das vantagens e desvantagens de cada um.

Retomando os estudos de Araújo (id.ib.) sobre a evolução das metodologias de alfabetização ao longo dos anos, temos no primeiro período, demarcado cronologicamente pela Antiguidade e pela Idade Média, o pioneirismo do método alfabético ou do ABC e, posteriormente, o da soletração. A aprendizagem iniciava-se, invariavelmente, pelo enfoque nas letras do alfabeto e não pelo som. O trabalho com o método alfabético seguia um rigor sistemático que preconizava o

conhecimento de todas as letras, obedecendo a sequência do alfabeto, para depois abordar as combinações possíveis de consoantes e vogais (bê-á-bá, bê-é-bé, bê-i-bi...), depois vogais e consoantes (a-be-ab, e-be-eb...). Concluído o estudo de todas as sílabas, avançava-se passo a passo ao estudo das palavras, primeiro as monossílabas, depois as dissílabas e assim por diante. Somente após um trabalho exaustivo de reconhecimento das letras, das sílabas e das palavras é que se passava à decifração de pequenos textos, momento que representava a fase final de um processo lento, penoso e demorado para a aprendizagem da leitura.

A soletração primava pela cantoria com os nomes das letras e respectivas combinações com as vogais para formar sílabas e decifrar as palavras, em um sistema tortuoso, enfadonho e sem sentido, que “exigia dos alunos uma enorme capacidade para operar com vários sons a fim de abstrair somente um, como por exemplo, na soletração da palavra “banana”, o aluno tinha que verbalizar bê-á-bá, ene-a-na, ene-a-na = banana” (FRADE, 2005, p. 24).

Na Idade Média, não se modificou essencialmente a natureza do método da soletração. As iniciativas, em função das grandes dificuldades e desinteresse dos alunos, foram no sentido de se diversificar os materiais e procedimentos para tentar amenizar os problemas, como o uso de tabuletas abecedárias de madeira com orações para as crianças carregarem, fazer bolos, pães e doces em forma de letras, uso de figuras mnemotécnicas<sup>1</sup> para fixação e soletração do alfabeto, sem, no entanto, alterar esse mecanismo de ensino e as dificuldades e falhas que lhes eram peculiares.

Certamente, o método alfabético e a soletração foram utilizados por um longo período a despeito das dificuldades que os antigos encontraram no processo de aprendizagem da leitura, mas sofreram duras críticas, principalmente

por acentuar o reconhecimento da palavra em prejuízo da compreensão do material lido. Além dessas, outras críticas lhe são feitas e entre elas, as mais frequentes apontam o fato de que nem sempre a pronúncia da palavra consiste dos nomes das letras que a compõem e que o fato da criança designar os elementos da palavra não significa que saiba aplicá-la de forma correta (MICOTTI, 1970, p. 50). (grifos nossos)

---

<sup>1</sup> Figuras mnemotécnicas são imagens que promovem a associação daquilo que deve ser memorizado com dados já conhecidos ou vividos. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário Aurélio da língua portuguesa. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

Diante disso, a partir do Século XVI, aproximadamente, várias iniciativas reuniram esforços no sentido de combater tais dificuldades ou de pelo menos tentar amenizá-las. Baseado no argumento de que as palavras são compostas pelos sons das letras e não por seus nomes, o segundo período da história da alfabetização apontado por Araújo (1995) enseja a criação dos métodos fônico e silábico, avançando por ter suprimido a soletração exaustiva, diminuindo, assim, os esforços da criança e do professor.

Descortinando novas possibilidades para o ensino da leitura, a Alemanha foi o país pioneiro na criação do método fônico. Segundo Casasanta,

em 1533, Valentim Ickelsamer propôs um método que prescindia da soletração e da aprendizagem do alfabeto. Fundava-se no som das letras, que era tirado das palavras conhecidas dos alunos. Oferecia um material, constante de figuras, principalmente, de animais. Ao lado de cada uma, em colunas paralelas, fazia imprimir o nome do animal e a letra, cujo som se aproximava de sua voz ou de seu grito. Ao lado da figura do passarinho – o piu-piu – e, isolado, o som do p, etc. Estava criado o método fônico (s.d., p. 42).

O roteiro para a aprendizagem da leitura pelo método fônico era basicamente orientado pelo esquema a seguir:

som → sílaba → palavra → frase

O estabelecimento da relação fonema/grafema constituía o principal objetivo do ensino, que iniciava-se com o estudo da emissão e da grafia das vogais e depois das consoantes, em direção à combinação gradual de seus sons para a formação de palavras.

Muitas variações do método fônico foram apresentadas a fim de despertar o interesse da criança pela relação entre as letras e seus sons, como utilizar histórias para dar “sentido” à apresentação dos fonemas, associar a forma da letra inicial de palavras-chave a nomes de objetos e outros. No caso de correspondências biunívocas entre fonema e grafema, como as consoantes: **p b f v t d**, até poderia se

facilitar a decifração, porém, essa proposta metodológica ainda suscitava muitas dificuldades, já que

o exagero na pronúncia dos sons das consoantes isoladas, para facilitar a aprendizagem, resultou na agregação de outros sons às consoantes. Isso possibilitou a inclusão desses sons na leitura das palavras, prejudicando sua pronúncia correta e, conseqüentemente, sua compreensão. Esse exagero levou o método ao ridículo. Outra dificuldade na aplicação desse método é a não correspondência, em alguns idiomas, de caracteres da língua escrita com os sons da língua oral que representam (ARAÚJO, 1995, p. 13).

Buscando equacionar os problemas de ordem fonológica e simplificar o processo de apreensão da leitura, apostou-se na tentativa de dirigir o foco inicial da aprendizagem para o conhecimento e combinação de sílabas para formar palavras, originando-se, assim, o método silábico, derivado do fônico. Essa iniciativa representou um grande avanço na pedagogia da leitura, se considerarmos que as sílabas são elementos com percepção real na pronúncia de línguas de estrutura silábica, como o português. A autora Casasanta (s.d., p. 44) atribui aos franceses Viard e Cherrier a criação do método silábico, por volta de 1765.

No método silábico, a fase inicial da aprendizagem concentrava-se no reconhecimento das sílabas prontas, sem forçar a articulação das consoantes com as vogais. Apresentava-se uma consoante e todas as sílabas formadas por ela e pelas vogais, em seguida, formavam-se palavras com essas sílabas e em um processo cumulativo podiam-se formar palavras novas usando também as sílabas conhecidas anteriormente. Respeitava-se, ainda, uma graduação de dificuldades, que recomendava iniciar o trabalho pelas sílabas canônicas (consoante/vogal = CV), para depois apresentar as sílabas chamadas complexas, por exemplo, aquelas formadas por consoante + consoante + vogal, no caso da palavra “**prato**”.

Enfatizava-se a pronúncia repetitiva das sílabas isoladas, seguindo a ordem do “a-e-i-o-u”, mantendo, geralmente, a referência de uma palavra ilustrada para cada sílaba, como no exemplo: Ca-bi-de - ca (da casa) bi (do bico) e de (do dedo). A leitura e a construção de frases e pequenos textos restringiam-se às formações possíveis oferecidas pelas sílabas estudadas, nem sempre obtendo sentido e interesse por parte dos alunos.

O método da silabação expandiu-se largamente pelo mundo e até hoje mantém inúmeros adeptos, principalmente no Brasil. Vários argumentos sustentam a sua



permanência. A aplicação pode ser preparada e desenvolvida com poucos conhecimentos da língua, permitindo, assim, que qualquer pessoa alfabetizada possa ensinar a outra, lançando mão de um mínimo de material didático. Além disso, o mecanismo de identificação autônoma de palavras novas pode ser realizado em pouco tempo, após o domínio das sílabas estudadas.

No que pesem os mecanismos facilitadores na alfabetização pelo método silábico, bem como sua significativa repercussão e utilização nos meios escolares, consideramos bastante profícuo destacar algumas de suas falhas, apontadas por Rizzo (1989, p. 18):

- a) Ausência de significado das sílabas, que são elementos abstratos e destituídos de valor de comunicação (de conteúdo-ideia);
- b) Processo lógico inverso ao processo psicológico da organização da linguagem-pensamento da criança;
- c) Processo penoso e abstrato de formação de palavras que podem ser ou não (e tendem a não ser) de significado concreto e do interesse infantil. A formação de palavras novas depende, direta e exclusivamente, das sílabas já conhecidas;
- d) O processo torna-se, inevitavelmente, pobre de ideias e conduz à pobreza de expressão por estar, irremediavelmente, sujeito à formação de palavras isoladas de qualquer contexto – situação vivida e, frequentemente, abstratas e alheias ao vocabulário infantil.

Assim, os métodos de alfabetização denominados sintéticos, que partiam sempre das unidades menores da língua (a letra, o som, a sílaba) evoluíram do alfabético ao silábico, perseguindo o objetivo de equacionar dificuldades e facilitar o processo de aquisição da língua escrita. Porém, ao privilegiar demasiadamente as habilidades de codificação e decodificação, já que postergavam as habilidades de leitura inteligente para a fase final do processo, optava-se por procedimentos didáticos mecanicistas e sem sentido para a criança.

A fundamentação teórica dos métodos sintéticos repousa, segundo Mialaret *apud* Araújo (1995, p. 14),

na concepção cartesiana clássica da educação, particularmente no segundo e terceiro preceito do “Discurso do Método”, de Descartes, que recomenda

dividir as dificuldades e partir do conhecimento dos elementos mais simples, mais fáceis, para os mais complexos. Todavia, o que é necessário reduzir é a dificuldade e não a complexidade, porque essa divisão das dificuldades faz-se segundo a lógica do alfabetizado e não do analfabeto. Parte-se do simples (letra, som ou sílaba) para o complexo (palavras, frases, textos), porém o simples, para o analfabeto, não é o simples para o alfabetizado, mas a palavra, a frase, o texto (o todo) que tem sentido para ele.

Desse modo, na perspectiva de oposição à artificialidade dos métodos de base sintética e na busca por princípios e elementos que enfocassem primeiramente os sentidos e significados do texto, o método global surgiu na história da alfabetização em sua primeira versão no ano de 1655. De acordo com Braslavsky *apud* Araújo (1995, p.14), Comenius, autor de vasta coletânea educativa, lançou o método iconográfico em sua obra *Orbis Pictus* que apresentava a palavra associada à representação gráfica de seu significado, para que pudesse ser aprendida como um todo, sem a tortura da soletração, enfatizando a importância do interesse da criança e da compreensão para a aprendizagem da leitura desde sua fase inicial. Nesse método de palavração, empreendido por Comenius, o som da palavra era considerado em sua totalidade e só se passava da fase global para a fase analítica, ou seja, da palavra para sua decomposição em sons menores, quando aquela estivesse devidamente registrada na memória do aprendiz.

Esse momento representou outro importante movimento na pedagogia da leitura, pois acentuou-se cada vez mais a preocupação de definir a natureza do método, como o trabalho peculiar que o espírito realiza na aquisição de uma ideia ou de um processo, bem como de atender a psicologia infantil (Casasanta, s.d.). Caracterizou-se, assim, uma crescente procura por bases científicas e pesquisas experimentais que pudessem fundamentar as propostas de ensino da leitura. Ressaltemos, também, nesse momento, uma ampliação na concepção de alfabetização, que passa a abarcar, além da codificação e decodificação dos símbolos gráficos, habilidades de compreensão do texto como conteúdo ideativo e a apreensão de objetivos de comunicação na leitura.

Os métodos de alfabetização de base analítica têm como pressuposto o conceito de que para ensinar a ler é preciso partir de unidades significativas da língua: palavras, sentenças ou textos.

O esquema desse segundo grupo de métodos altamente especializado no ensino da leitura obedeceria, segundo Micotti (1970, p. 55), a dois princípios:

- (i) qualquer mensagem que se apresente à criança deve ter para ela um sentido, um interesse e uma significação, por ser a escrita um conjunto de símbolos que visam à transmissão de uma ideia;
- (ii) o processo de reconhecimento de ideias e formas se dá, para o ser humano, naturalmente de maneira global, de acordo com pesquisas e estudos da psicofisiologia.

Seguindo, então, um caminho inverso aos métodos sintéticos, no que diz respeito ao trabalho mental do aprendiz na aquisição da leitura, os métodos analíticos apoiam-se na teoria psicológica da *Gestalt*, para a qual a maneira de perceber das crianças capta primeiramente o todo, como um bloco, uma unidade, para depois operar com as partes. Os procedimentos de análise (do todo para as partes) na aprendizagem da leitura, peculiares aos métodos analíticos, seriam, então, compatíveis com a própria *marcha da inteligência* e também com a capacidade de fixação que permite aos olhos apreender unidades maiores do que letras ou sílabas de cada vez.

De acordo com as unidades de significação adotadas como ponto de partida, os métodos de base analítica se classificaram em método da palavração, da sentencição e da historieta ou conto.

No método da palavração, a palavra é considerada como unidade básica do pensamento e da língua. O procedimento principal é o reconhecimento de palavras por meio da memorização de seu perfil ou forma característica, que a princípio pode vir acompanhado de ilustração correspondente para facilitar e agilizar a aprendizagem. Após a repetição de exercícios para o reconhecimento, compreensão e apreciação do significado de várias palavras, a atenção do aluno é também orientada para a análise de seus elementos constitutivos, as sílabas e os sons, em um processo de reconstrução que poderá auxiliar o aluno a identificar palavras novas com autonomia.

A despeito das vantagens atribuídas à palavração, posto que o sentido e o significado do conteúdo despertam o interesse da criança desde o início, uma das críticas mais frequentes a esse método refere-se a um grande investimento na fase da memorização das palavras, já que só se passa para a fase de análise quando um grande número de vocábulos estiver memorizado, ocasionando ineficiência no reconhecimento de palavras novas, tornando vagaroso o processo de leitura.

O método da sentencição preconiza que a verdadeira unidade linguística capaz de expressar pensamentos completos, portanto, dotados de significado, é a sentença. Os procedimentos básicos desse método iniciam-se com o registro da sentença pelo professor, geralmente retirada do levantamento de temas de interesse dos alunos, seguida de leitura natural e expressiva, momento em que os aprendizes também são orientados a observar algumas palavras e suas semelhanças. Por meio da repetição e memorização, estimula-se o reconhecimento das palavras estudadas, e, posteriormente, por análise comparativa, isolando os elementos menores daquelas palavras, parte-se, então, para a identificação de palavras novas.

Os argumentos favoráveis à sentencição são, segundo Rizzo (1989, p. 30), principalmente, (i) a possibilidade de atingir o significado completo das estruturas da língua, (ii) estar em consonância com as leis da percepção humana e (iii) o desenvolvimento de atitudes de interesse e prazer na leitura.

Por outro lado, o tempo despendido com o trabalho intenso de memorização das sentenças e a ênfase no significado de seu conteúdo dificultam o desenvolvimento de habilidades de análise dos elementos constitutivos das palavras, postergando, assim, o reconhecimento de palavras novas.

O método global de contos ou de historietas apresenta como unidade básica para iniciar o trabalho com a leitura um pequeno texto ou uma história composta por um enredo considerado atraente para a criança, abarcando um conteúdo maior de pensamento. A partir da exploração do interesse e da curiosidade infantis pelos eventos contidos na história, também são acentuadas as capacidades de antecipar, relacionar e organizar as ideias, favorecendo o estabelecimento de uma leitura reflexiva.

O ensino da leitura inicia-se, então, com “o reconhecimento global de um texto que é memorizado e “lido” durante um período, para o reconhecimento de sentenças, seguido do reconhecimento de expressões (porções de sentido), de palavras e, finalmente, das sílabas” (FRADE, 2005, p.35). Para a leitura das histórias eram produzidos materiais de apoio, os chamados pré-livros, que foram amplamente divulgados no Brasil.

Em Minas Gerais, o método global de contos teve significativa adesão, merecendo destaque o trabalho emblemático de Lúcia Casasanta, cujo pré-livro intitulado “As mais belas histórias” habita a memória de muitas pessoas até hoje. A autora foi uma grande defensora do método global, colocando-o em posição superior

a todos os outros métodos analíticos, no que se refere ao atendimento das peculiaridades de natureza sincrética no ato perceptivo da leitura. Ela ainda acentua tal superioridade explicando que os mecanismos do método global, por focalizarem os sentidos do texto,

favorecem as condições para o desenvolvimento da interpretação, devido aos processos mentais peculiares – memória, atenção, raciocínio – além das operações lógicas mais complexas, implicadas na percepção das unidades maiores de pensamento. Treinando a capacidade de aprender o sentido em grandes unidades, forma o hábito de focalizar o espírito exclusivamente no pensamento do que se lê, base de todo o processo de interpretação (CASASANTA, s.d., p. 157).

No que pesem as vantagens do método global de contos, relativas aos processos psicofisiológicos de percepção da leitura e as possibilidades de despertar o interesse infantil pelas histórias, algumas de suas deficiências são igualmente apontadas. Assim como no caso da sentencição e da palavração, as habilidades de decodificação necessárias ao enfrentamento autônomo de palavras novas ficam obscurecidas pela necessidade intensa de memorização do texto.

Vislumbrando o caminho transcorrido no âmbito da história dos métodos de alfabetização, podemos perceber que todas as mudanças ocorridas foram mesmo marcadas por tensas contraposições entre os adeptos dos métodos de base sintética e os de base analítica. Porém, torna-se pertinente afirmar que, independente do modo como se organizavam as etapas do ensino da leitura, quer iniciando-se por elementos menores da língua ou focando em unidades textuais ideativas, a alfabetização escolar esteve ao longo dos anos pautada predominantemente em aspectos perceptuais e motores, aliados a um domínio crescente da linguagem oral, por meio da decifração de palavras. Corroborando com tal assertiva, trazemos as considerações de Rego (2006), que caracterizam bem o ideário pedagógico presente nessa perspectiva:

toda essa tradição estava vinculada a uma concepção de alfabetização segundo a qual, a aprendizagem inicial da leitura e da escrita tinha como foco fazer o aluno chegar ao reconhecimento das palavras garantindo-lhe o domínio das correspondências fonográficas. No máximo, buscou-se assegurar, de acordo com algumas abordagens, que este saber se desenvolvesse num universo de palavras que fossem significativas para o aluno no seu meio cultural, como nas famosas cartilhas regionais. Mas de uma maneira geral, tratava-se de uma visão comportamental da

aprendizagem que era considerada de natureza cumulativa, baseada na cópia, na repetição e no reforço. A grande ênfase era nas associações e na memorização das correspondências fonográficas, pois se desconhecia a importância de a criança desenvolver a sua compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabética e de saber usá-lo desde o início em situações reais de comunicação (p. 1). (grifos nossos)

Assim, os métodos tradicionais de alfabetização constituíram-se de esquemas rígidos e fechados de trabalho, com etapas bem delimitadas, aos quais os professores deveriam seguir sem desvirtuar sua prefiguração. Nos anexos deste trabalho, trazemos a sinopse das fases dos métodos tradicionais de alfabetização (CASASANTA, s. d.), a fim de demonstrar, por comparação, que as fases pelas quais passam os métodos são as mesmas, porém, em uma sequência invertida. Podemos observar, então, que a primeira fase do método global de contos corresponde à última do método de soletração ou alfabético.

Nesse entremeio de defesas e experimentações polarizadas, importa conhecer também os métodos mistos ou ecléticos que representaram a tentativa de escapar da absolutização na definição das unidades iniciais de análise e da rigidez na delimitação das etapas do ensino da leitura.

Os métodos de alfabetização mistos ou ecléticos, também denominados de analítico-sintéticos, são pouco enfatizados na literatura específica sobre o tema e, embora contemplassem procedimentos de princípios analíticos e princípios sintéticos, simultaneamente, tais versões metodológicas pareciam atingir perifericamente a questão da disputa entre os métodos, pois a mobilidade na organização do ensino não concorria para a mudança de concepção das práticas de leitura e escrita, sustentadas até então.

Os estudos de Micotti (1970), referindo-se a XII Conferência de Educação da UNESCO, ocorrida em 1949, examinam as principais características dos métodos mistos:

sua aplicação envolve a escolha de um certo número de palavras, frases e textos simples, graduados de tal forma que a análise, a comparação e a síntese praticadas simultaneamente desde o início do processo, façam com que a criança conheça na sucessão desejada os elementos da língua, aprendendo os mecanismos da leitura (p. 63).

Os procedimentos empregados nessa perspectiva objetivam uma mobilidade entre análise e síntese, entre atividades de composição e decomposição, dentro de uma mesma aula, com seleção gradativa de dificuldades. Faz-se oportuno mencionarmos, também, o exemplo de Gray, destacado nos estudos de Micotti (1970), que apresenta uma lição utilizada no Brasil, característica do método misto, em que durante a aprendizagem da leitura mecânica o aluno entra em contato com os elementos da linguagem em uma determinada ordem, considerada como a mais adequada. Assim ele descreve os procedimentos:

focaliza a palavra “bola” e o desenho correspondente. E explica, a palavra é então pronunciada lentamente e dividida em sílabas. Em seguida são ensinadas as combinações da consoante B com as vogais. Através da análise o aluno isola a consoante b da sílaba e através da síntese ela é combinada com as outras vogais. O mesmo procedimento é feito com a sílaba La e a consoante L. Novas palavras são lidas e formadas com as sílabas resultantes das combinações das consoantes B e L com as vogais. O reconhecimento das sílabas na palavra constitui a análise e a formação de novas palavras mediante o processo de combinar sílabas constitui a síntese. Assim, na mesma lição há atividades de análise e síntese (p. 63).

Lúcia Casasanta (s.d.) localiza o método misto em uma etapa caracterizada por ela como um retrocesso aos métodos sintéticos, após grande entusiasmo causado pela divulgação e aplicação dos métodos analíticos, especialmente na França e Alemanha. Não conseguindo os mesmos êxitos que os autores das propostas originais em sua aplicação, os próprios adeptos dos métodos globais, que assumiram vanguarda no ensino da leitura, foram modificando sua estruturação, ocasionando a perda de suas características e se distanciando de seus princípios básicos, para a incorporação de outros como a decomposição de palavras em sílabas e seus elementos e, a partir daí, a composição em outras. As sentenças foram reduzidas a palavras e estas decompostas em sílabas e seus elementos para a recomposição em outras. Estabeleceram-se, assim, várias modificações no esquema dos métodos globais e como as palavras tornaram-se o ponto de partida, assim Casasanta (ibid.) caracterizou o método eclético:

chamou-se-lhe método de palavras geradoras, porque a palavra se decompunha em elementos com os quais se formavam outras palavras, exemplo: cabo-boca. Por ser ao mesmo tempo analítico e sintético, desde que a palavra é estudada, depois, decomposta em seus elementos e, com esses, formadas novas palavras, recebeu o nome de método eclético.

A despeito das considerações de Casasanta (s.d.) que classificou o método eclético como um recuo no processo evolutivo dos métodos de alfabetização, podemos constatar no Brasil, conforme nos apontam os estudos de Fontoura (1966), a publicação de várias orientações e instruções metodológicas para o ensino da linguagem por parte de órgãos oficiais como o INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), vinculado ao Ministério da Educação, no sentido de os professores se valerem de processos pertencentes a vários métodos, e não apenas a um, no intuito de melhor alfabetizarem seus alunos. Em defesa do ecletismo dos vários procedimentos metodológicos, o autor ainda argumentou que

na prática, não existe essa separação tão nítida em categorias estanques. Somente nas primeiras lições pode o mestre seguir à risca um determinado método. Depois, sempre que as circunstâncias o solicitarem, ele se valerá de processos pertencentes a este ou àquele método, desde que veja que assim seus alunos aprendem mais depressa (p. 44).

Tendo em vista a configuração dos métodos mistos ou ecléticos, podemos afirmar que não se tratava da ausência de método, enquanto sucessão planejada e sistematizada de ações, nem de um novo método com princípios próprios, mas de uma flexibilização na ordenação e combinação dos processos já conhecidos de síntese e análise na condução das práticas alfabetizadoras.

Apontando para outra perspectiva, os estudos de Mortatti (2000) sinalizam uma tendência que veio se configurando após 1930 no Brasil, sob significativas influências de estudos e pesquisas da psicologia, em que ganha espaço a opção eclética na metodologia da alfabetização, como resposta aos intermináveis impasses gerados pela adoção absoluta de um único método. Para a autora, esse momento representaria o marco inicial do arrefecimento das batalhas anteriores travadas entre os métodos sintéticos e os métodos analíticos, favorecendo a proposição de uma alfabetização sob medida. O método eclético seria, então, aquele que se ajustaria às condições biopsicológicas do educando e responderia à “hegemonização das bases psicológicas do processo de alfabetização” (p. 213). Apresentaria, ainda, a possibilidade de reunir vantagens e excluir problemas relativos ao emprego de cada um dos métodos, além de operar simultaneamente com as habilidades de análise e síntese, já que ambas constituem-se como aspectos estruturais na percepção da realidade pelos sujeitos.



Com efeito, algumas propostas alfabetizadoras que muito se aproximam daquilo que caracterizamos por ecléticas, apesar de suas especificidades, ganharam visibilidade e legitimidade no Brasil, dentre as quais podemos destacar “O Método Natural” e o “Método Paulo Freire”.

O método natural foi divulgado no Brasil através dos estudos de Heloisa Marinho, que criou e aperfeiçoou, a partir de pesquisas experimentais iniciadas na Alemanha, técnicas e materiais altamente especializados para o ensino da leitura. Assentado em bases estruturalistas de aprendizagem (*Gestalt*) e inspirado em escolanovistas como John Dewey e Decroly, o método natural, assim como o global, enfatiza a compreensão durante todo o processo de aprendizagem da leitura. Pretende, entretanto, combinar também elementos do método fônico para otimizar o reconhecimento de palavras novas. Trabalham-se as palavras como unidades visuais e auditivas, mas inseridas em estruturas linguísticas maiores, como frases ou histórias.

Todo o processo tem como foco a linguagem oral da criança, estimulada pelas situações sociais vividas por ela, por seu grupo e pelas atividades artísticas propostas. Tudo isso seria a base para um repertório de produção escrita, sempre baseada na comunicação de ideias, momento que oportunizaria à criança o desenvolvimento das habilidades de codificação e decodificação, por meio da comparação entre as palavras novas e as memorizadas.

Aluna da Professora Heloisa Marinho e adepta das mesmas ideias, a autora Gilda Rizzo Soares (2002) também publicou a obra “Alfabetização Natural”, na qual veicula minuciosamente todos os passos dessa metodologia. Os eventos (comportamentos a serem alcançados) se dão em uma sequência flexível de trabalho, em que primeiro a criança incorpora o significado da escrita como registro de ideias. Após isso, a criança é levada a analisar e comparar a palavra oral, para descobrir semelhanças e diferenças entre sons. Em um outro momento faz-se a leitura intuitiva de pequenos textos para o reconhecimento e utilização do vocabulário que irá utilizar para a escrita. A partir daí, deverá oportunizar-se aos alunos a descoberta do valor sonoro de cada parte da palavra lida, para que se relacione ao sinal gráfico correspondente, por análise comparativa. Assim, a criança vai adquirindo habilidades necessárias à leitura e escrita com autonomia.

A aplicação do método natural teve poucos adeptos no Brasil, possivelmente pela necessidade de formação especializada dos professores e pelo alto custo e diversificação do material de apoio.

O “Método” Paulo Freire, outra proposta de vertente eclética, como o próprio autor assim o intitulou (SOARES, 2004; MICOTTI, 1970), distante dos reducionismos pedagógicos a que o termo “método” pode induzir, representa, na verdade, uma revolução na concepção de alfabetização, expressa por Freire “como meio de democratização da cultura, como oportunidade de reflexão sobre o mundo e a posição e lugar do homem” (SOARES, 2004, p. 119), para a tomada de consciência acerca da realidade social.

As *palavras geradoras*, ponto de partida para se ensinar a relação fonográfica, nascem do universo vocabular dos educandos, com base em suas experiências e conhecimento de mundo. O *círculo de cultura*, reunião (aula) organizada em forma de debate pelo *animador cultural* (professor), representa o momento crucial em que se discutem e se refletem sobre as condições de trabalho e de vida.

A seleção do vocabulário obedece a critérios “sintáticos” (diversidade de famílias silábicas), “semânticos” (o sentido das palavras, evitando-se palavras com duplo sentido) e “pragmáticos” (o sentido das palavras para aquele grupo, a partir de sua vivência). A palavra geradora é, então, decomposta em sílabas, apresentando-se em seguida a *ficha de descoberta* com todas as famílias silábicas relacionadas. Podemos citar como exemplo a palavra geradora “favela”, a partir da qual se forma a ficha:

fa fe fi fo fu
va ve vi vo vu
la le li lo lu

A partir da combinação das sílabas, que são lidas em diferentes direções (de cima para baixo, diagonal), para que sejam memorizadas, são formadas novas palavras, como por exemplo: leve, fila, vale, favo, etc.

O cerne da originalidade e importância da proposta de Paulo Freire (1921-1997) conhecida e referenciada internacionalmente, sobretudo na educação de jovens e adultos, encontra-se, não na combinação dos procedimentos técnicos para

alfabetizar, já que esse esquema não se configura como um novo método, mas na possibilidade de oferecer ao educando, por meio da leitura e da escrita, condições de se libertar das amarras da estrutura política e social a fim de diminuir as desigualdades.

Embora utilize o princípio silábico da língua como caminho metodológico para ensinar o código escrito, a busca de novos prismas para a alfabetização que evidenciassem os contextos sociais em que os discursos são produzidos, bem como os lugares ocupados pelos sujeitos nessa produção, colocam o ideário de Paulo Freire na vanguarda dos estudos contemporâneos acerca da perspectiva do letramento no Brasil. De acordo com Soares (2004),

na literatura internacional sobre alfabetização, só nos anos 80 surgem autores propondo concepções de alfabetização que, tal como Paulo Freire já o fizera mais de vinte anos antes, não a veem como uma prática neutra, orientada para a aprendizagem de técnicas de ler e escrever e de comportamentos de adaptação ao meio social, mas, ao contrário, a veem como uma prática construída socialmente, que tanto pode adaptar e submeter a valores, tradições, padrões de poder e dominação, quanto pode questionar esses valores, tradições, padrões de poder e dominação, levar à sua consciência crítica e ser um meio de libertação (p.122)

As ideias de Paulo Freire promovem uma ruptura com os paradigmas empiristas que sustentavam as concepções de ensino da leitura, circunscritas à mera decifração, para promover os sujeitos por meio de práticas dialógicas, na construção e reconstrução de sua “leitura de mundo”, muito além da leitura das palavras. Nas considerações de Carvalho (2005) acerca do método, acentuamos a indelével contribuição de Paulo Freire para a alfabetização e também para uma filosofia e política da educação de forma ampla:

O método repousa no diálogo, como elemento de comunicação entre os homens, ou melhor, entre consciências, para transformar o mundo. Repousa ainda na crença de que o povo oprimido e explorado é capaz de pensar sobre a realidade social e concluir pela necessidade de transformação. Uma das grandes contribuições de Paulo Freire foi demonstrar as relações entre analfabetismo, política, dominação e libertação, sendo o autor reconhecido como um dos mais importantes filósofos da libertação, pioneiro da alfabetização e da pedagogia críticas (p. 45).

Finalmente, podemos concluir que o segundo período da história da metodologia da alfabetização até aqui descrito, conforme Araújo (1995), caracterizou-se pela efervescência metodológica em que se criaram e legitimaram os métodos de base sintética: fônico e silábico e os de base analítica: palavração, sentencição e global de contos. Consideramos importante sublinhar que a concepção de alfabetização que se traduzia nos referidos métodos, denominados “tradicionais”, indicava a independência entre o processo de aprendizagem do sistema de escrita (decodificação e codificação) e o processo de desenvolvimento de habilidades para o uso e convívio com tipos e gêneros variados de texto, com precedência do primeiro sobre o segundo.

A partir daí, Araújo (1995) aponta como o terceiro período na história da alfabetização o surgimento de uma concepção nova da pedagogia da leitura, emergente na França, na década de setenta.

Nesse momento, há a tentativa de se ultrapassar a questão do método, já que se nega a necessidade de se iniciar a aprendizagem da leitura pela decifração (associando grafema ao fonema) e nega-se também o uso exclusivo de estratégias visuais e mentais no ato de ler. A aprendizagem da leitura e da escrita, nesse novo prisma, se daria por imersão e construção de esquemas de conhecimento, por meio de descobertas espontâneas e inferências sobre as unidades gráficas. Tal processo seria contínuo e permanente e não estaria exclusivamente circunscrito à escola. Mas esta poderia, sem dúvida, proporcionar um importante avanço no estágio de aperfeiçoamento das habilidades de leitura e escrita, no que se refere ao contato sistemático com textos e ao estudo da língua. Essa perspectiva aproxima-se do método global quando propõe o ensino baseado na leitura visual, sem decifração, em situações concretas, mas dele se afasta pelos seus fundamentos, assentados na reflexão psicolinguística do ato de ler. Na defesa dessa concepção, de acordo com Araújo (1995), estão os estudos de Beaume (1985), Jean Foucambert (1985) e Golbert (1988).

Podemos identificar nesse período demarcado por Araújo, os princípios do pensamento construtivista na alfabetização, divulgados no Brasil nos fins da década de oitenta por meio dos estudos e pesquisas de Emília Ferreiro e colaboradores, sobre a Psicogênese da língua escrita. Em um momento em que o fracasso escolar, especialmente aquele instalado na alfabetização de crianças, era posto à prova e clamava por soluções urgentes,

o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade de cartilhas (MORTATI, 2006, p. 10).

A divulgação desse referencial causou forte impacto nas concepções e práticas metodológicas da alfabetização, pois distanciava-se o foco das discussões acerca da importância e da eficácia dos métodos e apontava-se para o imperativo da criança compreender o funcionamento do sistema alfabético de escrita, bem como de saber utilizá-lo em situações reais de comunicação. Passamos a tratar, agora, dos principais aspectos da abordagem construtivista na alfabetização.

### **2.3 O movimento construtivista na alfabetização**

Ao analisarmos a retrospectiva acerca dos referenciais teóricos que prevaleceram no campo da alfabetização nas últimas décadas, percebemos que, embora tenham ocorrido mudanças no enfoque das questões conceituais, a preocupação com o fracasso escolar, analfabetismo e formas de atenuá-los sempre estiveram presentes entre os pesquisadores e profissionais que atuam na área.

Conforme já abordamos neste trabalho, por um longo período, ao se tratar de propostas didáticas para a alfabetização, persistia uma evidência nuclear. Segundo Pimentel (s.d.),

a leitura e a escrita envolviam habilidades de base predominantemente neurológicas sendo considerados apenas os elementos periféricos da aprendizagem, ou seja, os aspectos perceptuais da leitura e os motores da escrita. A concepção era de base associacionista e o processo se restringia à codificação e decodificação de fonemas e grafemas (p. 20).

Nessa perspectiva, os métodos de alfabetização sintéticos e analíticos gozaram de grande prestígio e credibilidade em um contexto que perdurou até a

década de setenta, aproximadamente. O decréscimo paulatino do enfoque na questão metodológica explicou-se, de um lado, pela incapacidade dos métodos utilizados, até então, de alfabetizarem o grande contingente de alunos que a escola passou a atender e, de outro, a entrada de novos paradigmas de grande destaque acadêmico no campo dos saberes relativos à alfabetização.

Assim, a década de oitenta representa um marco extremamente significativo para a história da alfabetização no Brasil. Foi o momento em que se inaugurou no meio escolar uma nova concepção que levava em conta, prioritariamente, não mais o melhor método para ensinar, mas, o caminho cognitivo percorrido pela criança rumo à apropriação da leitura e da escrita.

Essa nova perspectiva constituiu-se em um novo objeto de estudo, intitulado “A Psicogênese da Língua Escrita”, por tratar “da origem e do desenvolvimento dos processos mentais ou psicológicos relativos ao conhecimento da escrita” e foi divulgado no Brasil a partir dos resultados das pesquisas de Emília Ferreiro, Ana Teberosky e colaboradores, inspirados na teoria construtivista de Jean Piaget (1896 – 1980).

Foge aos limites deste trabalho apresentar as ideias de Piaget sobre o desenvolvimento humano que embasaram os constructos de Emília Ferreiro acerca do processo de construção da escrita pela criança. Mas, na alfabetização, podemos caracterizar um modelo construtivista como aquele que respeita o aluno enquanto sujeito ativo, que pensa e que constroi hipóteses relacionadas à língua escrita, a partir das interações que estabelece com este objeto de conhecimento, com o meio e com os outros sujeitos, em um processo que não se inicia necessariamente na escola e que transcende seus muros.

Um dos pressupostos básicos da teoria de Emília Ferreiro assenta-se sobre a compreensão da escrita enquanto sistema historicamente construído de representação da linguagem, processo que demandou tempo e grandes esforços por parte da humanidade, até que conseguisse chegar aos sistemas de escrita atuais, em nosso caso, de cunho fonológico, alfabético e ortográfico. Para a autora, na tentativa de apreensão da língua escrita, enquanto objeto cultural, as crianças enfrentam desafios similares aos que a humanidade enfrentou para construir seu sistema de escrita. Essa tarefa é, certamente, muito complexa para a criança. Tal pressuposto difere essencialmente de considerar a escrita como mero código de

transcrição gráfica das unidades sonoras, o que irá demandar novas formas de intervenção pedagógica dos professores.

Nessa perspectiva, o acesso e a assimilação do referencial psicogenético, tendo em vista o crescimento das pesquisas sobre o tema, trouxeram em seu bojo um movimento pedagógico, altamente marcado por inovações no fazer e no pensar dos professores alfabetizadores, com conseqüente quebra dos padrões didáticos prevalecentes até então, a partir do deslocamento do enfoque na questão metodológica para ensinar a codificar e decodificar, em direção à busca da compreensão sobre o modo como a criança aprende e concebe a escrita, a partir das experiências que vivencia ao se apropriar da alfabetização.

Ao descrever o processo de apropriação da língua escrita pela criança, a Psicogênese aponta, segundo Ferreiro (1988), uma linha de evolução regular, em que se podem distinguir três grandes períodos. O primeiro diz respeito à distinção pela criança, do elemento icônico do não icônico. O segundo refere-se ao despertar da criança para a correspondência entre a pauta sonora da linguagem e a escrita. Finalmente, o terceiro e último momento, configura-se quando a criança compreende conceitualmente a escrita e o sistema alfabético.

O primeiro período refere-se ao momento em que a criança consegue estabelecer diferenças entre aquilo que está desenhado daquilo que está escrito. Ela ainda não percebe a correspondência entre os sons da fala e a escrita, pois está centrada nas características do objeto a ser representado, como forma e tamanho, por exemplo. Essa marca do pensamento infantil foi denominada de “realismo nominal”. Em um segundo momento, a criança começa a interpretar os aspectos formais dos grafismos, passando a estabelecer critérios, como quantidade mínima e variação das letras para que possa atribuir significação ao texto. A exploração desses critérios demanda um grande esforço da criança, pois ela quer também variar as escritas produzidas para dizer coisas diferentes. Dessa forma, Ferreiro (1988) nos explica que

as crianças exploram então critérios que lhes permitem, às vezes, variações sobre o eixo quantitativo (variar a quantidade de letras de uma escrita para a outra, para obter escritas diferentes), e, às vezes, sobre o eixo qualitativo (variar o repertório de letras que se utiliza de uma escrita para a outra; variar a posição das mesmas letras sem modificar a quantidade). A coordenação dos dois modos de diferenciação (quantitativos e qualitativos)

é tão difícil aqui como em qualquer outro domínio da atividade cognitiva (p. 24).

Até então, nessa fase denominada por período pré-silábico, a criança está mais interessada em diferenciar as palavras através das marcas gráficas, porque já sabe que usamos letras para escrever, mas pensa que nem tudo que se fala vai estar representado na escrita, apenas os substantivos e verbos.

O segundo período constitui o grande salto rumo à apropriação e compreensão do sistema de escrita e acontece quando a criança passa a focalizar sua atenção em estabelecer relações entre a palavra falada e a palavra escrita. A hipótese defendida pela criança é de que partes da palavra escrita podem corresponder a recortes orais, mais precisamente as sílabas, por ser sua pronúncia mais perceptível. Por isso essa fase é chamada de silábica. Ao escrever, a criança procura representar cada sílaba que emite com um caractere, porém, ainda de forma independente da pauta sonora. A propósito disso, Ferreiro (1992) demonstrou que

quando a hipótese silábica está em seu apogeu as crianças necessitam de letras diferentes para diferentes escritas, tanto quanto necessitam de letras diferentes para uma única escrita. No entanto, isso não significa que a mesma letra representará sempre a mesma sílaba. Um A, por exemplo, pode funcionar como a primeira sílaba de um nome, como a última sílaba de outro, e assim por diante, independentemente da pauta sonora dos nomes em questão. É seu valor posicional que determina a interpretação dada. As crianças exigem uma letra para cada sílaba, mas frequentemente é qualquer letra para qualquer sílaba. As letras devem ser diferentes uma de outra, mas não é essa diferença intrínseca que determina a interpretação dada. É somente seu valor posicional que é levado em conta (p.19).

A compreensão pela criança de que a escrita representa a fala, na hipótese silábica, vai aos poucos aproximando-a da atribuição do valor sonoro convencional aos caracteres que usa para escrever. Porém, a criança encontra-se diante de conflitos quanto a “necessidade de cumprir o requisito do mínimo de letras que garantam a legibilidade (hipótese da quantidade mínima) e a interpretação das marcas gráficas unitárias em correspondência ao número de sílabas da emissão sonora (hipótese silábica propriamente dita)” (AZENHA, 1995, p. 34).



Ao tentar superar esses confrontos a partir do contato com modelos de escrita convencional e a partir da intervenção educativa, a hipótese silábica vai aos poucos se desestabilizando, até que a criança compreenda que a sílaba não é a totalidade, e que, para efeitos de escrita, deverá ser decomposta em elementos menores, os fonemas.

O período silábico-alfabético é a fase intermediária entre a hipótese silábica sustentada até então, e as novas descobertas provocadas pelos referidos conflitos, rumo à apropriação do nosso sistema de escrita alfabético.

O último grande período refere-se ao momento em que a criança, a partir da compreensão da necessidade de decomposição das sílabas em fonemas para escrever, alcança a base alfabética da escrita. Este nível, denominado “alfabético” configura-se como o momento em que a criança se depara com grandes e novos desafios relativos às irregularidades ortográficas. No entanto, ela já superou os principais obstáculos cognitivos que deveria galgar para dominar conceitualmente a escrita, ou seja, o que ela representa e para que serve.

Cumpramos esclarecer que embora a Psicogênese estabeleça níveis sucessivos e bem definidos para o processo de construção da leitura e da escrita, isso não acontece de forma linear. É um movimento de idas e vindas, provocado pelos conflitos cognitivos que a criança vivencia ativamente, por meio do confronto entre suas ideias e as experiências e informações que o meio pode estimular.

Nesse sentido, o papel do professor reside em permitir, criar e estimular situações que gerem conflitos cognitivos para a construção e reconstrução de hipóteses e regras pela própria criança, função bem explicitada nas palavras de Seber (1997):

sua interferência é imprescindível enquanto interlocutor que, ao se apoiar na observação das realizações infantis, lança questões, contra-argumentos ou propõe a escrita de algumas palavras. Enfim, quando atento àquilo que seus alunos realizam, ele descobre os instantes em que é necessário conduzi-los a refletir sobre suas próprias ações (p. 89).

Expostas neste trabalho, de maneira extremamente sucinta, as ideias mais gerais sobre a Psicogênese da língua escrita representaram críticas contundentes ao modo como a escola vinha conduzindo suas práticas alfabetizadoras.

O ensino mecanicista, preconizado pelos métodos de alfabetização de base sintética ou de base analítica, foi exposto em suas fragilidades, de modo que procedimentos didáticos que privilegiavam o domínio pela criança, da decifração do código alfabético, foram duramente questionados.

Em que pesem as importantes contribuições trazidas pela Psicogênese à compreensão do processo de construção da escrita pela criança, precisamos destacar as consequências um tanto danosas da visão e assimilação deformantes desse referencial nos meios escolares. Possivelmente, a mais imediata, foi a execração dos métodos fônico, global e silábico, materializados nas cartilhas e manuais, taxados de retrógrados e ultrapassados.

A preocupação com a sistematização das habilidades de codificação e decodificação ficou em segundo plano, face à crença de que a imersão em um ambiente alfabetizador, onde a criança pudesse experimentar os usos e funções da língua escrita, seria suficiente para viabilizar a alfabetização. Além disso, inicia-se, também, a rotinização de diagnósticos do nível de maturidade das crianças, classificando-as em pré-silábicas, silábicas ou alfabéticas, o que poderia ter gerado certo imobilismo pedagógico em muitos professores, que passaram a não intervir na aprendizagem, “aguardando” o avanço espontâneo da criança para a fase seguinte.

Diante de muitos equívocos e falsas inferências gerados, possivelmente, pela leitura apressada e superficial das obras de Emília Ferreiro, passamos a viver a partir daí, um período de desmetodização na alfabetização, tendo como foco o processo de aprendizagem da criança, sujeito cognoscente, e o ofuscamento da relevância do papel do professor e da escola.

A divulgação massiva do referencial psicogenético nos meios escolares trouxe, inegavelmente, mudanças profundas nas práticas alfabetizadoras, perceptíveis nos discursos e fazeres dos professores. Igualmente, “tem-se, hoje, a institucionalização, em nível nacional, do construtivismo em alfabetização, verificável, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), dentre tantas outras iniciativas recentes” (MORTATTI, 2006, p. 11). Porém, a teoria construtivista é muito mais complexa, ampla e profunda, do que nos fizeram crer os modismos sobre novas formas de ensinar. Possivelmente, faltou-nos uma discussão séria que pudesse abrigar possibilidades mais concretas e efetivas de didatizar as informações sobre o percurso evolutivo vivido pelos aprendizes. Conscientes de nossas limitações teóricas e empíricas acerca do referencial construtivista, não podemos,

definitivamente, culpá-lo pelo fracasso da alfabetização em nossas escolas, como intentam muitos de seus opositores.

Na realidade, a emergência dessa nova concepção de alfabetização que enleva a participação ativa dos sujeitos cognoscentes nas práticas sociais de leitura e escrita entrecruza-se, também, com o fenômeno do letramento, que igualmente se anuncia e ganha visibilidade no cenário pedagógico brasileiro, em meio aos embates entre os defensores do construtivismo e os defensores dos métodos tradicionais.

## 2.4 A emergência do letramento

O termo “letramento” começou a ser usado no Brasil para denominar algo mais do que aquilo que até então simplesmente a palavra “alfabetização” comportava. Um contexto de desenvolvimento social, político, econômico e cultural engendrou a necessidade de novas e diversificadas modalidades de participação do cidadão em práticas de leitura e escrita, antes acessíveis a um número muito reduzido da população. Já não basta apenas saber ler e escrever, mas, sobretudo, torna-se fundamental incorporar efetivamente as referidas práticas nas várias esferas da vida impingidas por uma sociedade grafocêntrica.

Nessa perspectiva, buscando superar a visão de leitura e escrita atrelada a processos de decodificação e codificação, o letramento vai sedimentando terreno no âmbito das pesquisas e estudos acadêmicos e introduzindo novas discussões no interior das salas de alfabetização.

De acordo com Soares (1998), a primeira referência ao termo letramento encontra-se no livro de Mary Kato: *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de 1986. Mas a obra que pioneiramente define letramento, buscando distingui-lo de alfabetização é o livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* de Leda Verdiani Tfouni (1988). A partir de 1990 o termo passou a ser discutido de forma sistemática e intensa, aparecendo em muitas publicações, como as de Roxane Rojo - *Alfabetização e letramento* (1998), Ângela Kleiman – *Os significados do letramento* (1995), Magda Soares – *Letramento: um tema em três gêneros* (1998) e novamente Leda Verdiani Tfouni – *Letramento e alfabetização* (2005).

As definições de Soares (1998, 2008) para alfabetização e letramento relacionam essas duas práticas como ações distintas, porém indissociáveis e interdependentes. Assim, para a autora, alfabetização seria a ação de ensinar/aprender a ler e escrever, tendo como foco as facetas correlatas da consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema/grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita. O letramento seria o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita, o que envolve a imersão das crianças na cultura grafofônica, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros textuais. No âmbito das práticas alfabetizadoras, ela ainda acentua que “o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (id. p. 47), sem que um processo se sobreponha ou se anteceda ao outro.

As abordagens acerca do letramento vêm gerando ricos debates de ordem empírica e epistemológica, mas ainda estamos distantes de um consenso entre os autores a respeito da definição do termo, principalmente se confrontado com a alfabetização. Ora considerados distintos e excludentes entre si, ora distintos, porém complementares, e ainda equivalentes, o que não se pode negar são as implicações pedagógicas que emergem a partir desse novo fenômeno e do reconhecimento das especificidades didáticas que carregam as ações de alfabetizar e as ações de letrar.

Quanto a isso, Soares (2008) também nos alerta para uma tendência atual e equivocada nos meios escolares de se confundir alfabetização e letramento, “com prevalência deste último e perda de especificidade da primeira, o que se constitui como uma das causas do fracasso em alfabetização que hoje ainda se verifica nas escolas brasileiras” (p. 35). Uma das facetas da alfabetização, relativa ao domínio do código convencional da leitura e da escrita e das relações fonema/grafema, vem sendo desprezada e diluída no processo de letramento, movimento denominado por Soares de “desinvenção da alfabetização”. Soma-se a isso a ideia de que a intervenção ordenada e sistemática do ensino se faz desnecessária frente às construções e descobertas espontâneas da criança acerca do sistema alfabético, a partir da interação com este objeto de conhecimento.

Nessa perspectiva, como reflexo da introdução de novos paradigmas no ensino da leitura, os métodos ditos tradicionais deixam de figurar como determinantes no sucesso ou no fracasso da alfabetização e praticamente desaparecem da produção acadêmica e científica, posto que se revestem de uma conotação negativa, reducionista e controladora no imaginário de grande parte dos professores e estudiosos sobre o tema.

Diante do silenciamento e das restrições à questão metodológica, anuncia-se uma crescente produção acadêmica acerca de propostas didáticas para a alfabetização (TEBEROSKY, 2003; GROSSI, 2005), cujo enfoque repousa em conteúdos gerais da organização do ensino, ou em teorias pedagógicas progressistas sobre o ensino da língua, abordando a utilização de gêneros textuais, relações entre oralidade e escrita e outras, sem, contudo, impor ou sugerir homogeneização de práticas e nem referir-se a aspectos específicos da aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

Em contrapartida, podemos afirmar que a despeito do campo aberto e da amplitude e relativismo impostos à questão metodológica na alfabetização hoje, as controvérsias não se encontram superadas. Presenciamos, recentemente, segundo Rego (2006), um novo embate. Desta vez, de um lado o construtivismo e do outro aqueles que o acusam de culpado pelas crianças de escolas públicas não estarem aprendendo a ler e escrever e, por conta disso, apregoam a centralidade do trabalho com a consciência fonológica como preditor do sucesso na alfabetização inicial e

a defesa de um retorno explícito ao método fônico e a um modelo de alfabetização restrito ao reconhecimento de palavras, onde prevalece o ensino direto, independentemente dos níveis conceituais da criança, ou seja, da sua compreensão acerca do sistema alfabético de escrita (p. 6).

Entretanto, o percurso histórico da alfabetização já nos evidenciou exaustivamente que é preciso superar os antagonismos entre a aquisição dos mecanismos básicos para a decifração da escrita e seu uso efetivo nas várias esferas da vida social. Polarizações à parte, já que ambos os processos constituem-se de conteúdos fundamentais e ensináveis, ainda importa ressaltar que diante do persistente fracasso da escola em suas práticas alfabetizadoras, a discussão sobre métodos se faz pertinente e relevante sob vários aspectos, dois dos quais

pretendemos destacar. Primeiro, toda atividade educativa gerida pela escola é, a princípio, intencionada e planejada, o que concorre para a ordenação de meios na consecução do fim desejado. Assim sendo, a alfabetização não pode prescindir de método, não aquele restritivamente concebido como um conjunto de técnicas, com passos obrigatórios a serem seguidos mecanicamente, mas aquele que nas palavras de Soares (2004), já apresentadas neste trabalho, abriga o verdadeiro e amplo conceito do termo.

O segundo aspecto que evidencia a necessidade de investirmos mais esforços na questão metodológica refere-se à existência de um conteúdo estável sobre o sistema de escrita alfabético relativo à análise fonográfica, específico da alfabetização inicial, que demanda sim, ensino explícito, através de trabalho ordenado, progressivo e sistemático. Portanto, as competências e métodos correlatos a essa dimensão devem recuperar sua visibilidade na construção de uma didática efetivamente comprometida com o enfrentamento das dificuldades encontradas para alfabetizar. Em outras palavras, é preciso “tirarmos a lição de que não podemos construir o novo destruindo as lições que a história nos dá” (FRADE, 2007, p. 91) e a história nos ensina que cada vertente metodológica possui uma lógica defensável acerca do ensino de nosso sistema alfabético e ortográfico de escrita, que nos cabe conhecer, compreender e comparar, a fim de detectarmos os pontos deficitários de cada uma e as possibilidades de complementação.

Por muito tempo, as diretrizes metodológicas para a alfabetização estiveram materializadas de forma muito evidente nos livros ou manuais utilizados pelos professores. Discutir e conhecer, mesmo que de forma breve, os aportes que configuraram e configuram os métodos de alfabetização, circunscreve-se como tarefa de grande importância neste trabalho. É o que faremos na seção seguinte.

## 2.5 Das cartilhas aos livros didáticos de alfabetização: a materialização dos métodos

As cartilhas de alfabetização foram, durante décadas, um ícone histórico do ensino inicial da leitura e da escrita. Este emblemático instrumento pedagógico revelou e materializou um cabedal de ideários, concepções e práticas que constituíram o campo da alfabetização.

Segundo Cagliari (2007), Portugal foi o país pioneiro na invenção das cartilhas, cujo objetivo original era catequizar as crianças da metrópole e os súditos de suas colônias. Ainda de acordo com as explicações do autor,

historicamente, a palavra “cartilha” veio da palavra “carta”. Cartilha era um diminutivo de “carta” porque antigamente se usava o método das cartas para alfabetizar. Essas “cartas” eram tabelas com diferentes padrões silábicos. O termo “cartilha” apareceu mais recentemente. O objetivo da alfabetização pelas cartilhas era ajudar as crianças a conhecerem o catecismo. Até então, a alfabetização não era uma questão de escolaridade. Vamos encontrar essa situação a partir do século XVI (ou do final do século XV) (p. 53).

Por essa razão, os textos que figuravam nas primeiras cartilhas eram rezas e ensinamentos religiosos, cujo fim específico era ensinar a decodificar sílabas e palavras a algumas pessoas que compunham a elite social. Só mais tarde os textos deixaram de apresentar teor religioso, não perdendo, porém, a artificialidade que lhes impunha seu único objetivo, a decifração.

Com o advento da revolução francesa (1789) e a ampliação das oportunidades educacionais às novas classes sociais que emergiam, os princípios organizativos do ensino simultâneo trazem em seu bojo a homogeneização de tempos, programas e práticas para ensinar a ler. Nesse contexto, as cartilhas se entrecruzam com a própria escolarização da alfabetização, pois vão se tornando o material de uso por excelência na condução dos processos pedagógicos da leitura e acelerando o desenvolvimento do mercado editorial, além de fomentar uma nova profissionalização, a do escritor de livro didático.

No Brasil, as primeiras cartilhas foram importadas de Portugal, até que pudéssemos chegar a uma significativa produção editorial. Porém, não temos hoje

muitos materiais bibliográficos conservados em acervo, o que dificulta um trabalho de recuperação da história da alfabetização.

Focalizando as cartilhas em seus aspectos de produção, circulação e uso, do período de 1834, aproximadamente, até meados da década de 90 do século XX, encontramos importantes referências sobre a história da alfabetização, da leitura e do livro no Brasil nos estudos de Frade & Maciel (2006). Esta obra, além de apresentar um notável repertório comentado e analisado de cartilhas escolares, esmera-se, ainda, por constituir um catálogo de fontes e de livros mais representativos de cada região do Brasil. Segundo as autoras, investigar e evidenciar os aspectos históricos é uma tarefa extremamente necessária, já que desvendar a história da alfabetização na perspectiva dos livros pode nos revelar muito sobre as metodologias utilizadas, a autoria, produção e divulgação desse importante material didático no processo de escolarização e instrução no Brasil. Assim, podemos identificar os elementos que materializaram as concepções de ensino da leitura e os métodos utilizados para este fim. Quanto a isso, Frade (2004) destaca que

na história da alfabetização brasileira, verifica-se uma estreita vinculação entre livro e método: isso aparece claramente nas lições e as tendências são facilmente distinguidas. Ou melhor, os métodos passam a ser depreendidos e compreendidos na sua materialização em livro, e a maioria das atividades desenvolvidas em sala de aula são aquelas sugeridas pelos autores desses livros. Dessa forma, os livros passam a se constituir na representação mais importante da maneira de fazer (p. 181).

Os estudos de Mortatti (2000), ao problematizarem a relação entre métodos e cartilhas, igualmente nos ajudam a compreender este entrecruzamento, através da reconstituição da história dos métodos de alfabetização no Brasil, em quatro momentos cruciais para o movimento histórico em torno dessa questão, ora expostos sucintamente.

O primeiro momento (aproximadamente 1870), expressa o combate às primeiras cartilhas produzidas por brasileiros baseadas na soletração e na silabação. Esta tarefa coube aos partidários do novo e revolucionário método analítico da palavração “João de Deus”, veiculado na *Cartilha Maternal*, escrita pelo poeta português João de Deus e publicada em Portugal, em 1876. Vale ressaltar que em nosso país a Cartilha Maternal foi divulgada por Silva Jardim em 1880.



Esse movimento de confronto acabou por proporcionar grande visibilidade à questão metodológica, elevando-a ao status de primordial no ensino da leitura, com o forte apoio das ciências da linguagem, o que caracteriza este primeiro momento como de **metodização** do ensino da leitura.

No segundo momento, que se instaura após a Proclamação da República, apesar da inovação proposta pelo método “João de Deus” muitos professores continuam a defender os métodos sintéticos e a utilizar cartilhas neles baseadas, especialmente na silabação. Mas, a despeito dos embates, o **método analítico** vai se solidificando no cenário educacional, através da institucionalização de suas práticas e da produção de várias cartilhas e livros de leitura, os chamados pré-livros. Surge, também, no âmbito desse momento, uma disputa entre os modos de processar o método analítico, ou seja, entre as unidades linguísticas de referência para o início do trabalho: a palavra, a frase ou pequenas histórias.

A partir de meados da década de 1920, aproximadamente, configura-se o terceiro momento apresentado por Mortatti (2000), quando a importância do método passa a ser gradativamente relativizada. A causa do crescente arrefecimento das batalhas em torno da eficácia dos métodos de alfabetização localiza-se na emergência de novas bases psicológicas, inspiradas no princípio da “Escola Nova”, contidas nos estudos de Lourenço Filho, divulgados por meio dos Testes ABC (1934). A proposta dos testes era diagnosticar e considerar, sobretudo, na organização do trabalho pedagógico, o nível de maturidade individual necessária à aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, “dessa posição resulta um ecletismo processual e conceitual, que passa a permear as tematizações, normatizações e concretizações relativas à alfabetização, fundando-se uma nova tradição: alfabetização sob medida” (MORTATTI, 2000, p.26). Nessa perspectiva de adequação psicológica aos ritmos e tipos de aprendizagem, ganham destaque as cartilhas que trabalhavam simultaneamente com o princípio da síntese e com o princípio da análise, retratados nos métodos mistos ou ecléticos.

O quarto momento, cronologicamente demarcado pelo final da década de 1970, define-se pelo movimento de *desmetodização* da alfabetização. A partir de uma negação dos paradigmas behavioristas que informavam as práticas alfabetizadoras até então, o eixo das discussões desloca-se para a revolução conceitual proposta pelo pensamento construtivista, que preconiza o discurso da construção do conhecimento linguístico pela criança, em detrimento da

padronização e do diretivismo metodológicos presentes nas cartilhas tradicionais que ensinavam a decifração do código escrito.

Diante disso, o modo como se operacionalizava o aprendizado da escrita alfabética nas cartilhas tornou-se um modelo bastante criticado, porque, segundo Morais & Albuquerque (2005), “as cartilhas teriam uma visão ‘mecanicista’ de aprendizagem, dariam ao aluno um papel passivo nesse processo e deturpariam a visão de língua a que o aprendiz teria acesso, por controlar seu contato com os textos escritos e utilizar pseudotextos” (p. 209).

Nesse novo cenário, acentua-se uma crescente renovação e remodelação no mercado editorial a fim de atender urgentemente aos novos aportes teóricos divulgados e referendados pelo campo acadêmico. Este movimento engendrou, também, a desqualificação de práticas e de instrumentos didáticos tradicionais, além de modificar “a vinculação que se fazia, até a década de 80, entre livro para alfabetizar e a identidade de um método para alfabetizar” (FRADE & MACIEL, 2006, p.18).

Passou-se a observar, então, uma polarização no quadro da produção editorial no país. De um lado, o decréscimo dos livros denominados “cartilhas”, orientados pelos métodos de alfabetização e trabalho com o sistema alfabético. De outro lado, o aumento considerável dos agora chamados “livros de alfabetização”, identificados por propostas progressistas que contemplam os usos sociais da escrita e o trabalho com os diferentes gêneros textuais. Porém, não podemos atribuir esse movimento de renovação editorial apenas à apropriação das teorias interacionistas de aprendizagem, até porque muitos professores continuaram lançando mão de cartilhas ou de atividades específicas preconizadas pelos métodos tradicionais em seu trabalho. Precisamos considerar, segundo Silva (2004), o importante papel de controle que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) exerceu e exerce na produção editorial de livros didáticos no país.

Criado em 1985 em um contexto de políticas públicas, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Sistema de avaliação da Educação Básica (SAEB), o PNLD é desenvolvido pelo Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação (FNDE) e Secretaria de Educação Fundamental (SEF), órgãos ligados ao Ministério da Educação (MEC). Suas principais funções referem-se à avaliação, aquisição e distribuição de livros didáticos gratuitos, para alunos do ensino fundamental das redes públicas do país. A partir de 1996, instituiu-se, no âmbito de

suas ações, um importante processo de avaliação prévia por parte de universidades públicas, dos livros que poderiam ser escolhidos pelos professores, sob supervisão da SEF, orientados por critérios de natureza conceitual, política e metodológica (BATISTA & VAL, 2004). A partir dessa avaliação, procede-se à construção do Guia do livro didático, com resenhas e comentários das obras aceitas como candidatas, para auxiliar os professores em suas escolhas.

Dessa forma, as novas teorizações oriundas do campo acadêmico relativas ao pensamento construtivista, letramento, gêneros textuais, relações entre oralidade e escrita e outras, tornam-se importante referência para balizar a construção de propostas didáticas bastante diversificadas dos livros de alfabetização que passaram a figurar no guia do livro didático. Rompendo, então, com os modelos das cartilhas tradicionais, os livros ganharam novos formatos, em que predominam textos autênticos e integrais que circulam em diferentes contextos sociais, bem como estratégias variadas de leitura e produção de textos.

O impacto inicial da aquisição dos “novos livros” de alfabetização fundamentados no ideário construtivista e avaliados pelo PNLD foi de grande euforia entre os professores. Silva (2005) nos informa que o Livro ALP – Alfabetização: Análise, Linguagem e pensamento, da Editora FTD, destacou-se como um dos títulos mais escolhidos pelas escolas do País nos anos de 1998 e 1999. Porém, esta situação perdurou por apenas um ano letivo, já que as escolhas seguintes das professoras, em dissonância com as indicações das avaliações do PNLD, evidenciaram o desejo de substituição imediata dessas obras por outras que apresentassem propostas de ensino da língua escrita organizadas pelos métodos tradicionais de alfabetização. Ou, ainda, podemos afirmar que muitas professoras que optaram por permanecer com os livros de cunho inovador, promoveram inúmeras adaptações ao material, agregando à proposta original outras tarefas e metodologias mais específicas de trabalho com o sistema de escrita.

Diante disso, nos perguntamos: que fatores concorrem para a preferência, por parte das professoras, por livros que trazem princípios metodológicos de alfabetização que propõem mais claramente a sistematização do código escrito? Ou ainda, por quais razões os livros de alfabetização com propostas inovadoras e atualizadas tendem a ser preteridos?

Os estudos de Silva (2004, 2005) nos quais apresenta parte dos resultados de uma investigação sobre as escolhas e as formas de uso de livros de alfabetização

feitas por professoras alfabetizadoras e supervisoras pedagógicas de 7 escolas públicas de Belo Horizonte, no PNLD de 1998 e 2000, nos apontam algumas considerações importantes que podem contribuir nas reflexões anteriormente levantadas. Embora estejam diretamente relacionados a livros didáticos específicos, utilizados em um recorte local e temporal também específico, os dados e as análises construídas na pesquisa podem, certamente, estender-se a um contexto mais amplo.

Sintetizando suas conclusões, Silva (2005) nos revela que os argumentos apresentados pelas professoras para a substituição dos livros de alfabetização com propostas de cunho construtivista pelos livros com métodos tradicionais convergem para a ausência, nos primeiros, de uma orientação metodológica de um trabalho sistemático voltado para o domínio efetivo do sistema de escrita. Nessa perspectiva, figurariam como elementos de grande aceitação por parte das professoras a serem contemplados no livro didático: textos curtos (mas dotados de sentido, como as parlendas, por exemplo), atividades lúdicas (cruzadinhas), atividades com instruções claras e objetivas, que o aluno da alfabetização inicial consiga realizar com autonomia, enfim, um modelo que se traduza em uma rotina adaptável ao seu esquema de trabalho, sem exigir grandes esforços e preparação. Vale ressaltar, também quanto a isso, as considerações de Frade (2004), quando afirma que o princípio organizativo do ensino por enturmação, para ensinar a todos ao mesmo tempo, em classes heterogêneas, pesa muito nas escolhas de livros didáticos e não apenas as atividades ou procedimentos que favoreçam a decifração ou a compreensão.

A falta de equilíbrio entre atividades destinadas ao domínio das correspondências fonema/grafema e aquelas voltadas para o letramento nos novos livros didáticos de alfabetização, também é discutida por Morais e Albuquerque (2005) quando buscam comparar o ensino do sistema de escrita alfabético contido nas cartilhas com aquele contido nos livros didáticos de alfabetização do PNLD de 2004. Explicando, em consonância com os estudos de Silva (2005), o predomínio do interesse das professoras pelos livros que trazem mais claramente propostas metodológicas tradicionais, os autores nos chamam atenção para algumas questões importantes. Inicialmente, nos alertam para uma grande influência dos estudos do letramento, hoje, no campo da alfabetização brasileira, o que poderia estar ofuscando, ou até mesmo eliminando propostas de ensino da notação alfabética na

escolarização inicial. Em segundo lugar, os autores destacam as persistentes dificuldades de se didatizar a reflexão explícita e sistemática das relações fonema/grafema nas propostas de cunho construtivista.

Soma-se a isso, o fato de que para alfabetizar com livros didáticos, nessa nova perspectiva, a professora precisa dominar teorias cognitivas da aprendizagem e da linguagem, traduzidas em outros modelos pedagógicos, mais complexos e trabalhosos, o que aumentaria, certamente, sua carga de responsabilidades e atribuições.

Contudo, mesmo com uma grande variedade de suportes e gêneros textuais presentes nas salas de aula, o livro de alfabetização permanece, ainda, como um importante instrumento didático. Agora, porém,

as escolas assumem uma postura pedagógica eclética, usando o material de acordo com as normas, os critérios e os valores presentes no contexto escolar combinando uma série de saberes e experiências acionados conforme vão se constituindo percepções e significados que as professoras atribuem à aprendizagem dos alunos e ao ensino da leitura e da escrita (SILVA, 2005, p. 201).

Essa postura nos revela que a preocupação com os aspectos metodológicos e técnicos relativos ao ensino da leitura ainda se fazem presentes nas práticas das professoras alfabetizadoras, o que legitima suas escolhas por livros didáticos que trabalhem mais sistematicamente os princípios do sistema alfabético. Porém, isto não significa que as professoras não estejam se apropriando, em seu cotidiano, mesmo que de modo incipiente, das contribuições dos novos paradigmas acerca do referencial psicogenético, bem como do letramento, que contemplam a importância dos usos da escrita como objeto cultural e as práticas de uso.

Na busca por um equilíbrio, vislumbramos uma didática que não tenha medo de enfrentar os dilemas impostos pela necessidade premente das crianças de saberem decifrar, sem perder de vista o verdadeiro sentido da escrita, como forma de participação ativa nas várias esferas sociais. Nesse contexto, concordamos com Frade (2004) quando defende a necessidade de um livro didático específico para ensinar a ler e não apenas para ser “naturalmente” lido. Segundo a autora, precisamos de

um livro que possibilite ao aluno o exercício de produção de sentido e o de decifração e que, assim, aproxime os alunos da leitura e não os faça perder a vontade de continuar aprendendo a ler. Ou melhor, um livro específico que possibilite uma sistematização de aspectos do ensino inicial da leitura, seja ele cartilha ou livro de alfabetização. Além disso, é necessário um livro que possa ser usado pelos alunos sozinhos ou em conjunto, que seja um objeto agradável, facilmente manuseável, que apresente aspectos gráficos que ajudem o professor e os alunos na empreitada da alfabetização (p. 196).

Tal afirmativa não representa uma defesa a modelos metodológicos restritos, mas parece descortinar a vital importância de uma instrução explícita e sistemática para que a criança possa compreender e utilizar o sistema de escrita. Evidencia, também, o fato de que os livros didáticos de alfabetização podem traduzir-se em importantes aliados das professoras na organização e direcionamento de suas práticas, principalmente se levarmos em conta a distribuição dos livros pelo PNLD, ainda que de maneira insatisfatória e ineficaz.

A partir dessa breve discussão, podemos compreender que a reapropriação das formas de utilização dos livros didáticos de alfabetização também constitui o saber das professoras alfabetizadoras, na tentativa de se sentirem mais seguras ante a dinamicidade e complexidade do processo pedagógico da alfabetização.

Atualmente, ao analisarmos as práticas e o discurso das professoras alfabetizadoras, podemos perceber que o ecletismo de princípios metodológicos encontra-se altamente presente, não como aquela versão já mencionada que imprimiu mobilidade e flexibilidade entre análise e síntese, mas configurado como um conjunto de procedimentos e materiais diversos, em que dialogam elementos de um repertório pedagógico tradicional e perspectivas inovadoras, com significativa influência do pensamento construtivista na alfabetização.

Do desejo de compreensão dessa realidade é que emerge a questão investigada neste trabalho. Discutir metodologias de alfabetização torna-se, hoje, tarefa mais complexa, posto que deverá ser feita à luz de várias teorias. O que desejamos fomentar e evidenciar é “uma perspectiva importante na formação e no ofício de professor: o como fazer” (FRADE, 2003, p. 29). Nessa busca, não poderíamos deixar de apresentar algumas considerações acerca da formação de professores, como uma necessidade intrínseca às reflexões que nos propusemos sobre as práticas alfabetizadoras.

### **3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EMERGÊNCIA DOS SABERES EXPERIENCIAIS**

Um tema central dos debates sobre a educação brasileira na atualidade é, certamente, a formação de professores. A tendência contemporânea, quando se trata da discussão sobre fracasso escolar, analfabetismo, baixo desempenho dos alunos em avaliações nacionais ou internacionais e outras mazelas de nosso sistema educacional, é remeter à dimensão profissional da atividade docente, tomando os professores como prováveis culpados pelo caos instalado e ao mesmo tempo, detentores do poder de reverter a situação.

E, dependendo da ênfase predominante em uma determinada conjuntura, a formulação de políticas para a formação de professores através do aparelho formador, dos gestores e das instâncias normativas, terá como foco o aluno ou a escola, através de suas práticas pedagógicas.

Nessa perspectiva, discutir a questão da formação de professores que trabalham especificamente com a alfabetização, temática para a qual direcionamos nossos interesses e estudos atualmente, implica um exame mais geral da formação de professores no Brasil hoje, em um contexto sócio-político que tem a educação como parte integrante de um modelo de desenvolvimento econômico globalizador e subserviente ao capital estrangeiro.

A temática da formação de professores no Brasil vem se solidificando ao longo dos anos e tornou-se objeto de inúmeras pesquisas. Pimenta (2005) aborda as principais tendências que influenciaram o campo da formação de professores, através da disseminação de conceitos e da produção de algumas experiências, tomando como marco inicial o ano de 1960. Naquele momento, a característica mais marcante residia na desvalorização relativa da profissionalização docente, justificada pela ocupação majoritariamente feminina do magistério primário, além do número exorbitante de professores leigos.

As modificações sofridas pela sociedade brasileira com o desenvolvimento do capitalismo urbano e a ampliação da demanda por escolarização básica nos segmentos sociais até então excluídos descortinam novos desafios às professoras, cuja formação deficitária para um ensino tradicional, oferecida pelas Escolas Normais estava longe de ajudar a resolver.

Por volta da década de 70, o foco na produtividade imposto pela nova ordem capitalista passa a influenciar o modelo de formação dos professores, provocando considerável desmobilização dos docentes, ao fomentar-se um discurso que pregava a neutralidade, a eficiência e eficácia do processo ensino-aprendizagem pautadas no planejamento científico. Por esse prisma, o papel dos professores constituiria-se na mera execução de tarefas e propostas prontas, elaboradas por técnicos das instituições governamentais, ou prescritas através do livro didático.

Nesse quadro de referencial tecnicista, temos a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/71 que instituiu novas bases para o Ensino Normal, modificando seu currículo e carga horária específica, em favor da profissionalização do Ensino Médio. Essa nova modalidade imprimiu um caráter bastante difuso para as disciplinas pedagógicas a serem ministradas na habilitação magistério, ocasionando, contraditoriamente, a perda de sua dimensão profissionalizante. Embora as pesquisas já apontassem para o distanciamento entre a realidade escolar e o tradicional modelo de formação docente, tal medida prestou-se a acentuar essa disparidade. Cumpre-nos esclarecer que um pouco mais adiante, a partir de 1982, a profissionalização do Ensino Médio tornou-se opcional, devido a pressões sociais.

Nos anos de 1980, esse contexto de dificuldades começa a evidenciar a necessidade de uma transformação gradual na formação de professores que lecionavam na Educação Básica, voltando-se o foco das discussões para os cursos superiores de Pedagogia, como possibilidade de formação inicial e contínua, posto que se destinariam, também, àqueles professores que já atuavam nas salas de aula, porém, sem a formação em nível superior. Nesse momento, fertilizam-se as propostas de cursos de Pós-Graduação na área da Educação, a partir de um referencial marxista e gramsciano, que contribuíram para a denúncia da educação enquanto instância ideológica de reprodução do sistema social, mas, ao mesmo tempo, traziam à tona sua importância no processo de democratização do país.

No bojo dessas contradições, cresceram e tomaram forma inúmeros debates e pesquisas acerca da educação, da escola, e como não poderia deixar de ser, a formação de professores também foi apontada como importante eixo de análise. Neste âmbito, os dados produzidos pelos estudos, conforme nos diz Pimenta (2005),



evidenciavam a ausência de projeto formativo conjunto entre as disciplinas científicas e as pedagógicas, o formalismo destas, o distanciamento daquelas da realidade escolar, além do desprestígio do exercício profissional da docência no âmbito da sociedade e das políticas educacionais prejudicando seriamente a formação de professores (p. 32).

A partir de velhos problemas e novas roupagens, a necessidade de uma formação teórica mais consistente passa a figurar como uma importante alternativa para se fazer frente aos dilemas impostos pela prática cotidiana dos professores. Esse pensamento tomou corpo no texto da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394) de 1996, que indicou a elevação da formação dos professores das séries iniciais ao ensino superior, resultando na criação dos Institutos Superiores de Educação, afastando o profissional a ser formado dos centros universitários e das pesquisas, o que poderia comprometer sua identidade.

Consideramos importante mencionar que nesse entremeio, a Conferência Nacional de Educação Para Todos (1993), da qual resultou o Plano Decenal de Educação Para Todos (1993-2003) colocou em pauta a relação entre formação profissional e condições de trabalho, na busca por uma escola melhor. Mas, as discussões relativas ao desenvolvimento profissional dos professores e aos salários, no entanto, acabou sendo alijada dos discursos e políticas de governo nos anos subsequentes, para dar lugar ao investimento normativo na formação inicial e contínua dos professores.

Atualmente, as reformas que atingem o sistema educacional como um todo, têm se pautado nos pilares da avaliação para verificação da eficácia, no financiamento de programas por organismos internacionais e pela gestão racionada dos recursos. Isto posto, podemos afirmar que as políticas públicas neoliberais para a educação não são capazes de promover a autonomia dos professores, nem mesmo em seu processo de formação, já que são emergenciais, não definitivas e se baseiam em objetivos políticos muitas vezes compensatórios.

De acordo com essa tendência estaria o discurso que anuncia o processo de formação dos professores a serviço do desenvolvimento de “competências”. Um dos autores que mais trabalha na defesa dessa perspectiva é Philippe Perrenoud, para quem a noção de competência gira em torno da capacidade de utilizar os saberes para agir em situação. O emprego desse conceito, bastante divulgado no Brasil,

tornou-se alvo de muitas controvérsias no meio educacional, por estar relacionado à área empresarial e mercadológica, com forte tom utilitarista.

Por outro lado, Alarcão (2007) trazendo alguns esclarecimentos acerca do termo, afirma que, contrariamente ao que se tem pensado, a noção de competências não nasceu no mundo empresarial, mas, suas primeiras apropriações se deram mesmo na educação, só que sob outras designações (destrezas, saber-fazer). A autora assevera, ainda, que também no mundo dos negócios, a adoção deste preceito vai muito além do reducionismo utilitário, já que “não se trata de competências simples, lineares, acabadas e imutáveis, mas de competências dinâmicas em que a compreensão do mundo e a sabedoria da vivência social são fundamentais” (p. 22). Nesse movimento, não haveria uma oposição entre saber (conhecimento) e competências, um não existiria sem o outro. Quanto a isso nos acrescenta Alarcão que “como consequência lógica não se pode afirmar que as competências estão contra os conhecimentos, mas sim com os conhecimentos. Elas reorganizam-nos e explicitam a sua dinâmica e valor funcional” (ibid, p. 21).

Contudo, alguns autores consideram que este termo também abrigaria formas fluidas e vulneráveis de interpretação dos saberes dos professores, fato que mereceu críticas contundentes de Pimenta (2005):

competências, no lugar de saberes profissionais, desloca do trabalhador para o local de trabalho a sua identidade, ficando este vulnerável à avaliação e controle de suas competências, definidas pelo “posto de trabalho”. Se estas não se ajustam ao esperado, facilmente poderá ser descartado. Será assim que poderemos identificar um professor? Não estariam os professores, nessa lógica, sendo preparados para a execução de suas tarefas conforme as necessidades definidas pelas escolas, estas, por sua vez, também com um modelo único, preestabelecido? Onde estaria o reconhecimento de que os professores não se limitam a executar currículos, senão que também os elaboram, os definem e os reinterpretam, a partir do que pensam, crêem, valorizam, conforme as conclusões das pesquisas (p. 42)?

O confronto entre os diversos posicionamentos nos revela que vários paradigmas de propostas para a formação de professores emergem, sem, contudo, solidificar perspectivas que possam responder aos desafios da prática docente.

Dessa forma, os questionamentos da autora nos remetem a uma outra perspectiva que muito tem contribuído para as discussões acerca da profissão

docente. Trata-se da abordagem reflexiva na formação inicial e continuada dos professores. O conceito de professor reflexivo não é novo, foi introduzido na década de 1980 por Donald Schön ao problematizar a relação entre teoria e prática na aprendizagem profissional ou na aprendizagem cotidiana. Este autor levantou forte crítica ao que denominou de “racionalidade técnica”, ou seja, “ações didáticas que se reduzem à escolha pelos professores dos meios necessários para a realização de objetivos prescritos externamente ao ambiente de trabalho” (VALADARES, 2005, p. 188).

A proposta de Schön sugere a valorização da prática profissional dos professores, enquanto exercício permanente de construção de conhecimentos que subsidiarão o enfrentamento das adversidades, não aquelas impostas pela rotina, mas aquelas que emergem de situações novas, demandando criatividade e autonomia, o que se daria por um processo de “reflexão na ação”.

A base da reflexividade estaria, ainda, no estabelecimento da relação entre o pensar e o agir, a partir de um esforço intencional para analisar de forma cíclica as consequências da ação. Para Pérez Gómez *apud* Libâneo (2005), a autoanálise é uma importante característica dessa abordagem. Em suas palavras,

a reflexividade é a capacidade de voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. Supõe a possibilidade, ou melhor, a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar não somente a realidade e suas representações, mas também as próprias intenções e o próprio processo de conhecer (p. 56).

No âmbito da docência, importa-nos, também, conhecer a denominação de Alarcão (2007) para “professor reflexivo”, como aquela que se baseia

na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhes são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevisas, actua de forma inteligente e flexível, situada e reactiva (p. 41).

Debruçando-se sobre essa mesma temática, Garcia (1992) nos informa que o pensamento reflexivo e a ação dos professores podem acontecer de modo simultâneo ou separadamente e que a partir dessa relação é possível identificar quatro formas de reflexão.

A primeira forma consiste em uma reflexão interiorizada, pessoal e relativamente distante das atividades cotidianas. Essa modalidade denominada de “introspecção” está mais ligada à autoanálise de pensamentos, sentimentos e esquemas conceituais dos professores.

O “exame” é a segunda forma de reflexão. Ancora-se na referência feita pelos professores a respeito de fatos que ocorreram, ocorrem ou podem ocorrer no futuro de sua prática, por isso, aproxima-se um pouco mais da ação.

A terceira forma de reflexão acena para a busca de estratégias a fim de melhorar a prática, a partir de uma investigação da ação. A “indagação” aponta para o compromisso de mudança e aperfeiçoamento, denotando um avanço em relação às outras formas de reflexão.

A última forma de reflexão intitulada “espontaneidade” identifica-se com o que Donald Schön denominou de reflexão-na-ação. Sua aproximação com a prática reside no enfoque dado aos pensamentos dos professores no momento em que desenvolvem suas atividades de ensino no contexto da sala de aula, onde precisam tomar decisões e resolver problemas.

A despeito da significativa disseminação da abordagem reflexiva no Brasil e em muitos outros países e da contribuição das ideias de Schön para o avanço das pesquisas acerca do paradigma da formação de professores, Garcia (1992) nos alerta quanto ao risco da polissemia do termo “professor reflexivo” e quanto ao uso indiscriminado em diferentes contextos. A expansão e adoção generalizadas da abordagem reflexiva não obtiveram o alcance da complexidade do processo ensino-aprendizagem.

Assim, alguns autores evidenciaram a insuficiência teórica das proposições de Schön por deixarem de contemplar elementos fundamentais da ação docente, relativos ao contexto organizacional que a circunscreve. A adoção ingênua desses princípios pode conduzir, também, a uma visão que culpabilize o professor, de forma que recaia sobre ele a responsabilidade pelos problemas estruturais do ensino e suas correções. Por isso, Lima & Gomes (2005) apontam a necessidade de questionar e aprofundar a perspectiva da reflexão, principalmente no que se refere à

restrição da sala de aula enquanto espaço particular e imediato de experimentações e processos de autoanálise do trabalho docente. Para as autoras, longe de ser um processo mecânico, o simples exercício da reflexão não garantiria a eficácia de propostas de formação de professores, pois ela deveria, antes,

ser compreendida numa perspectiva histórica e de maneira coletiva, a partir da análise e explicitação dos interesses e valores que possam auxiliar o professor na formação da identidade profissional; portanto, dentro de um processo permanente, voltado para as questões do cotidiano, através de sua análise e implicações sociais, econômicas, culturais e ideológicas (p. 169)

Não obstante as várias discussões que procuraram mostrar a complexidade, bem como as limitações da abordagem reflexiva, não podemos negar que essa perspectiva tratou de valorizar os saberes oriundos da prática cotidiana como fonte precípua da constituição do saber-ensinar.

Conforme apontam estudos recentes (TARDIF, 2002; BORGES, 2004), já é possível deixar entrever uma crescente valorização da prática como importante espaço de formação, produção de conhecimentos e constituição da identidade dos professores. Os saberes experienciais constituem, segundo Tardif (2002), os fundamentos da competência dos professores, servindo, inclusive, como referência para balizar o reconhecimento da excelência profissional e, ainda, para legitimar o julgamento de propostas e mudanças em termos de currículos e métodos, por parte desses profissionais. O autor define os saberes experienciais como

o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (p.48).

Assim, esse saber é produzido nas situações vividas pelos professores no cotidiano, correspondendo à sua vivência pessoal integrada à sua experiência profissional. Não se trata do mero domínio de instrumental técnico para a resolução de problemas, mas sim de um conjunto de conhecimentos que habilitam os professores para equacionar, de forma autônoma e criteriosa, os desafios inéditos do trabalho pedagógico. Essa caracterização nos sugere uma significativa aproximação com a abordagem reflexiva.

Os saberes da prática ou experienciais apresentam algumas características, às quais transcrevemos de Tardif (2002, p. 109, 110), sumariando os pontos principais:

- O saber experiencial é um saber ligado às funções dos professores, e é através da realização dessas funções que ele é mobilizado, modelado, adquirido.
- É um saber prático, ou seja, sua utilização depende de sua adequação às funções, problemas e situações peculiares ao trabalho.
- É um saber interativo, mobilizado e modelado no âmbito de interações entre o professor e os outros atores educativos.
- É um saber sincrético e plural que repousa sobre vários conhecimentos e sobre um saber-fazer.
- É um saber heterogêneo, pois mobiliza conhecimentos e formas de saber-fazer diferentes, adquiridos a partir de fontes diversas.
- É um saber complexo, não-analítico, que impregna tanto os comportamentos do ator, suas regras e seus hábitos, quanto sua consciência discursiva.
- É um saber poroso, aberto, permeável, pois integra experiências novas e vai se remodelando nas situações de trabalho.
- Como a personalidade do professor constitui um elemento fundamental no processo de trabalho, seu saber experiencial é personalizado.
- É um saber existencial, pois, está ligado não só à experiência do trabalho, mas à história de vida do professor.
- Por causa da própria natureza do trabalho, especialmente do trabalho na sala de aula com os alunos, e das características anteriores, o saber experiencial dos professores é pouco formalizado, inclusive pela consciência discursiva. Ele é muito mais consciência no trabalho do que sobre o trabalho.
- É um saber temporal, evolutivo e dinâmico que se transforma e se constroi no âmbito de uma carreira, de uma história de vida profissional.

Analisando as práticas alfabetizadoras hoje, julgamos extremamente pertinente enfocar a emergência e importância dos saberes experienciais na construção de propostas metodológicas por parte das professoras, não só pela projeção que

adquirem atualmente nas pesquisas acadêmicas, mas por acreditarmos nas possíveis respostas que poderemos obter, a partir deles, quanto às demandas de difícil superação, consolidadas na alfabetização até hoje. Qualquer programa de formação de professores que pretenda alijar de sua base a riqueza das experiências no/do trabalho, certamente estará fadado ao insucesso.

Valorizar a prática dos professores, enquanto fonte rica de conhecimentos e *contexto de qualificação permanente* pode legitimar o fortalecimento do protagonismo docente para a construção de uma nova cultura profissional e educacional, que permita superar as dicotomias e cristalizações presentes nos processos de formação ao longo de nossa história.

Contudo, aproximando essa discussão do contexto de nossos estudos acerca das práticas alfabetizadoras e tomando como referência a realidade educacional brasileira hoje, em que a alfabetização e a participação da população em práticas de letramento se constituem em grande desafio, não podemos deixar de pensar em um processo sólido de formação, tanto inicial quanto continuada dos profissionais para essa empreitada.

A complexidade da alfabetização, bem como o enfoque nas práticas e usos sociais da leitura e da escrita, passam a exigir das professoras alfabetizadoras uma gama de saberes que possam dar sustentabilidade a um contingente de metodologias e procedimentos de trabalho. Embora concordemos que os saberes práticos ensejam um importante espaço na construção do fazer docente, acreditamos que seja imprescindível avançar para uma visão mais consciente da realidade e dos princípios que lhe dão suporte.

Para Ghedin (2005), a experiência docente é espaço gerador e produtor de conhecimento, mas requer uma sistematização que passe por uma postura crítica do educador sobre suas próprias experiências. O movimento de questionar a prática e autoquestionar-se implica, inevitavelmente, na dimensão teórica que desperte a problematização das situações cotidianas e inusitadas. Nesse sentido, a formação de professores se operaria, tendo em vista, não a epistemologia da prática, mas a epistemologia da *práxis*, pois se orientaria pelo fundamento de que teoria e prática são inseparáveis. Assim o autor se posiciona:

perceber a teoria e a prática como dois lados de um mesmo objeto é imprescindível para se compreender o processo de construção de conhecimento. Quando dissociamos essas duas realidades simultâneas, estamos querendo separar o que é inseparável, pois não existe teoria sem prática e nem prática alguma sem teoria. O que acontece é que, por conta de uma percepção alienada, não se percebe a sua dialética. Teoria e prática só se realizam como *práxis* ao se agir conscientemente de sua simultaneidade e separação dialética (p. 133).

Trilhando, igualmente, o caminho de uma perspectiva mais crítica para a reflexividade na formação de professores, Libâneo (2005) preocupa-se com a necessidade de ultrapassar a ideia de os sujeitos da formação inicial e continuada apenas submeterem à reflexão os problemas mais imediatos da prática docente. Certamente, não se trata de confrontar teoria e prática, mas, ampliando as considerações anteriores e discutindo alternativas para se quebrar a estabilização dos professores, as proposições do autor colocam em primeiro plano

a necessidade da reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias das práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática, e, também, aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, internalizando, também novos instrumentos de ação (p.70).

Mas quais teorias poderiam instrumentar mais efetivamente o saber-fazer das professoras alfabetizadoras? Certamente, teríamos muitas dificuldades para responder a esta questão, por conta da natureza complexa e multifacetada de que se reveste o processo de aprender a ler, mas tomamos de Soares (2004) alguns caminhos:

incluir a abordagem “mecânica” do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita (p. 18).



Dentro desse quadro, destacamos, também, a importância da aquisição de conhecimentos técnicos pelas professoras, relacionados aos aspectos lingüísticos da alfabetização. Em seu artigo intitulado “O que é preciso saber para ler”, Cagliari (1999) apresenta algumas noções básicas acerca de reflexões lingüísticas sobre nosso sistema alfabético ortográfico, que podem instrumentalizar as professoras na ação de ensinar a ler.

Não obstante ao reconhecimento dessa necessidade, importa-nos evidenciar a certeza de que a lógica imposta ao trabalho do professor, muitas vezes perversa e imbatível, deixa poucas alternativas de reação a um contexto altamente desafiador como a educação. Mas, entendemos que mesmo diante de condições extremamente adversas, as possibilidades nunca se esgotam e os professores encontram-se em processo permanente de construção do percurso, buscando serem valorizados pelo “que fazem e pelo que sabem”. Apesar das inúmeras e férteis teorizações acerca da formação de professores, permanece em nós o sentimento da urgência de conversarmos com as professoras acerca do sentido que atribuem à sua profissão e às práticas alfabetizadoras. Inegavelmente, este trabalho constituiu-se como um espaço possível de interlocução e construção de significados.

Finalmente, a partir dos aspectos aqui arrolados, enunciamos apenas alguns dados e pistas na direção de reflexões que consideramos relevantes para buscar compreender os docentes e suscitar o debate acerca da formação de professores, saberes docentes e práticas alfabetizadoras, em um diálogo fundamental e urgente.

## **4 DAS POSSIBILIDADES DE COMPREENSÃO DA REALIDADE: A METODOLOGIA DA PESQUISA E A ANÁLISE DOS DADOS**

Poderíamos dizer que conhecer é tornar-se hábil em descortinar os horizontes escondidos por trás das aparências. É na superação dos próprios limites que o conhecimento adquirido e produzido fomenta-se de sentido em nós. Nisto, somos tocados e tocamos as coisas que custam um exercício constante de busca.

Evandro Ghedin

Neste capítulo, buscamos esclarecer o percurso que trilhamos na produção de dados e conhecimentos acerca de nosso objeto de estudo. Apresentamos, ainda, a análise dos dados, a qual tem por objetivo explicitar o modo como as professoras constroem suas práticas, tendo em vista os princípios metodológicos na alfabetização inicial de crianças do segundo ano do Ensino Fundamental.

Organizamos este capítulo em duas grandes seções. Na primeira, demarcamos a construção metodológica do estudo. Na segunda, apresentamos a sistematização e problematização de nossas construções interpretativas acerca do ecletismo metodológico nas práticas alfabetizadoras. A fim de melhor estruturarmos esta segunda seção, procedemos a uma divisão em cinco subseções, a saber:

Subseção 1 – Apresentamos a caracterização do perfil das professoras entrevistadas, informando, brevemente, sobre sua formação e tempo de atuação no magistério.

Subseção 2 – Iniciamos a construção da análise dos dados propriamente dita, baseados em informações sobre a inserção das professoras na carreira do magistério, sua constituição enquanto alfabetizadoras na perspectiva de apurar seus sentimentos em relação ao trabalho e onde e como aprenderam a alfabetizar.

Subseção 3 – Procuramos discutir as práticas alfabetizadoras materializadas nas estratégias metodológicas mais utilizadas pelas professoras, bem como os critérios adotados por elas para a composição dessas estratégias. A partir disso, analisamos as concepções de alfabetização que permeiam as práticas desenvolvidas.

Subseção 4 – Enfocamos o processo de formação continuada e os saberes considerados indispensáveis às professoras alfabetizadoras, em suas perspectivas.

Subseção 5 – Nesta última seção discutimos sobre as principais facilidades e dificuldades encontradas pelas professoras na tarefa de alfabetizar crianças.

#### **4.1 Demarcando a construção metodológica do estudo**

A definição do caminho a ser seguido em um plano de estudo é condição imperativa para a orientação e apropriação adequadas dos procedimentos de trabalho na pesquisa. Não se trata, porém, de estabelecer rituais ou esquemas rígidos e mecânicos para a investigação. Compreendemos ser esse um processo de grande amplitude e complexidade, já que nossa fonte de dados são os sujeitos, seus relatos e a própria relação entre pesquisador e pesquisado. Por isso, o método é dinâmico e extrapola, segundo Gatti (2003), um conjunto de regras que ditam um caminho. A autora nos diz, ainda, que “método não é algo abstrato. Método é algo vivo, concreto, que se revela em nossas ações, na nossa organização e no desenvolvimento do trabalho de pesquisa, na maneira como olhamos as coisas do mundo” (p. 1).

Nessa perspectiva, definimos como caminho para a realização de nossa pesquisa uma abordagem qualitativa de investigação que, segundo os autores Bogdan e Biklen (1994), possui algumas características essenciais:

- a) Preocupação com o contexto em que ocorre o fenômeno pesquisado, para, a partir de um mergulho nessa realidade, realizar uma maior e melhor apreensão dos significados;
- b) A investigação qualitativa prima pela descrição, pela riqueza e valorização de dados e pistas que possam propiciar uma compreensão e interpretação mais esclarecedoras acerca do objeto de estudo;
- c) Há uma ênfase na análise do processo que engendrou o surgimento do fenômeno estudado, em detrimento dos resultados e produtos que são apresentados;
- d) O pesquisador procede a uma análise indutiva dos dados, que vai construindo a partir da relação entre seus pressupostos e os elementos de base teórica em que se apoia, para fundamentar suas interpretações;
- e) A partir do diálogo entre pesquisador e pesquisado, preconiza-se a busca pelo sentido da experiência humana, na tentativa de compreender os significados que os sujeitos atribuem a essa experiência. O pesquisador interpreta a interpretação

do sujeito sobre fenômenos da realidade, porém, dotado das próprias crenças e pressupostos que não podem ser ignorados, garantindo, assim, um processo de reflexividade na pesquisa.

Diante dos princípios básicos que caracterizam a pesquisa qualitativa, anteriormente elencados, justificamos nossa opção por essa abordagem, acreditando ser a melhor via de aproximação com nosso objeto de estudo.

Para investigar o modo como as professoras compõem metodologicamente suas práticas alfabetizadoras, um dos instrumentos de pesquisa que utilizamos foi a entrevista semiestruturada, para que, a partir do diálogo desencadeado pelas questões propostas, as professoras pudessem se expressar livremente acerca dos tópicos de interesse da pesquisa. Outros instrumentos também foram utilizados, como: *portifólios* e cadernos de alunos das professoras.

Não obstante as limitações deste instrumento de pesquisa, consideramos a entrevista um interessante modo de acessar e apreender os sentidos que os professores constroem acerca de suas experiências, já que, segundo Borges (2004),

pode deixar emergir contradições, incoerências e mesmo aquilo que o professor deseja nos fazer crer, sem obscurecer a trama social mais ampla que envolve os argumentos que ele constroi para si, alguns explícitos, à medida que vai respondendo as questões da entrevista (p. 93).

As entrevistas, em número de seis, foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra, obtidos os consentimentos dos sujeitos da pesquisa, a fim de propiciar uma melhor exploração do conteúdo do texto.

A fim de garantir rigor à pesquisa, retomamos as entrevistas algumas vezes para o esclarecimento, junto às entrevistadas, de alguns pontos que necessitavam ser aprofundados.

Dentro dessa perspectiva qualitativa encaminhamos a sistematização de nossa pesquisa, sequencialmente organizada em torno de alguns procedimentos.

Certamente, não poderíamos deixar de mencionar o estudo piloto que realizamos por ocasião de nosso exame de qualificação. Naquela oportunidade, procedemos, a partir dos dados de três entrevistas com professoras alfabetizadoras, a uma análise preliminar que nos trouxe importantes contribuições, a fim de aguçar e ampliar nossos olhares quanto ao nosso objeto de estudo.

Orientados pela questão da pesquisa, nossa primeira atividade consistiu de uma “leitura flutuante” do conteúdo das entrevistas a fim de construir algumas impressões e orientações mais gerais para nossa interpretação. Na verdade, nossas análises já se iniciaram, mesmo que de maneira incipiente, quando procedemos à seleção e organização do material utilizado nas entrevistas, inclusive os instrumentos e todos os outros que poderiam nos ajudar na compreensão de nosso objeto.

Essa fase de pré-análise possibilitou a extração de alguns significados do *corpus* investigativo, porém, necessitávamos avançar em nossas compreensões com mais propriedade. Nesse momento, nos encaminhamos para a próxima fase, em que elegemos quatro temas, em torno dos quais buscamos desvelar os sentidos que compunham o conteúdo das entrevistas, a saber:

- a) A constituição do “ser alfabetizadora”;
- b) As estratégias metodológicas mais utilizadas para alfabetizar;
- c) A formação continuada e os saberes considerados indispensáveis às professoras alfabetizadoras;
- d) As dificuldades e facilidades na tarefa de alfabetizar crianças.

Assim, concentrando elementos de significação do texto relacionados aos temas escolhidos, de acordo com nossa questão de interesse, procedemos a um estudo minucioso das entrevistas. Nessa fase do trabalho de análise, preocupamo-nos em desmontar o texto, na tentativa de apurar os sentidos, as congruências e incongruências para construir nossas interpretações.

Posteriormente à fase de tratamento do conteúdo do texto, buscamos a interpretação dos dados, tendo como foco o objetivo inicial, amparados no diálogo com o referencial teórico que embasou nossos estudos.

Cabe-nos esclarecer, ainda, que nesta pesquisa foram focalizadas seis professoras alfabetizadoras da rede pública de ensino do Município de Juiz de Fora, com mais de dez anos de atuação em classes de alfabetização. Tomamos o fator tempo de atuação como critério para seleção das entrevistadas, por considerar a experiência longitudinal como um elemento extremamente relevante para nossas análises.

O contato inicial com as professoras sujeitos da pesquisa foi intermediado por outros profissionais. Por meio de conversa informal, solicitamos a várias

coordenadoras pedagógicas e professoras, com quem mantemos contato ou amizade, que nos indicassem nomes de professoras alfabetizadoras que apresentassem o perfil desejado para nossa pesquisa: mais de dez anos de atuação nas classes de alfabetização em escolas públicas, com resultados satisfatórios na qualidade do trabalho e promoção dos alunos. O fator tempo de atuação dificultou sobremaneira a seleção dos sujeitos, pois foi possível perceber que há na organização das escolas uma grande rotatividade de professores, especialmente entre os de contrato temporário, nas classes de alfabetização. Mas, ainda assim, logramos êxito em encontrar seis professoras efetivas nas redes públicas estadual e municipal, com uma experiência longitudinal bastante significativa, que se dispuseram a nos receber e participar de nossos estudos.

Primeiramente, conversamos com as professoras acerca de nossa pesquisa e da importância da contribuição delas para a efetivação deste trabalho. Optamos, então, por realizar as entrevistas individualmente, em suas residências, buscando respeitar a disponibilidade de horários de cada uma, bem como nos afastarmos das possíveis interrupções causadas pelo ritmo frenético característico do tempo e do espaço da escola.

Nos instantes iniciais das entrevistas, tentamos conversar um pouco sobre assuntos gerais acerca do quadro educacional brasileiro, condições de trabalho, vida pessoal, trajetória profissional, até adentrarmos no universo da alfabetização e direcionarmos para as questões de nosso interesse. Era necessário estabelecer um clima mais favorável ao diálogo, já que quase sempre os pesquisadores não são aceitos com receptividade nos meios escolares. As professoras, geralmente, se mostram temerosas e desconfiadas em relação às perguntas que serão feitas e se seu trabalho será exposto e submetido à avaliação do academicismo teórico, tão inquisidor e distante de sua prática cotidiana. Mas, o fato de pertencermos à rede pública de ensino e conhecermos a sua realidade de trabalho possibilitou-nos estabelecer relações de confiança e cordialidade, para que as conversas fluíssem em um clima de alegria e aceitação. Solicitamos, também, que as professoras trouxessem para o nosso encontro alguns materiais que utilizam em suas aulas, como: cadernos de alunos, *portifólios*, pastas de projetos, na esperança de que tais substratos pudessem alargar nossa compreensão acerca de suas escolhas metodológicas. Gostaríamos de salientar que apesar da forma muitas vezes direta, rápida e objetiva com que as professoras se expuseram, foi possível perceber a

grande paixão e entusiasmo com que trabalham e o quanto se encantam pela alfabetização.

Realizamos as entrevistas em duas etapas. Na primeira fase, tendo em vista o estudo piloto, entrevistamos três professoras e empreendemos uma análise preliminar dos dados, que muito nos auxiliou na reordenação das questões e no apontamento de algumas reflexões. A partir daí, objetivando produzir mais dados que pudessem alicerçar nossos estudos, voltamos a campo para a realização de mais três entrevistas.

Logo após cada encontro, registrávamos, ainda, nossas impressões e interpretações acerca do que havíamos conversado com as professoras, em forma de um diário do pesquisador.

Passamos a apresentar, agora, as professoras sujeitos de nossa pesquisa. Ressaltamos que todas optaram por adotar nomes fictícios e assim resguardar suas identidades.

#### **4.2 Conhecendo as professoras sujeitos da pesquisa**

Conhecer o processo de formação das professoras e o modo como ingressaram na carreira do magistério trouxe significativas contribuições para nossas análises e alargaram nossa compreensão acerca de suas práticas.

**Mariana** (45 anos) trabalha há vinte e quatro anos na rede estadual de ensino e precisamente há dezoito nas classes de alfabetização. Tem graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora, concluída em 1990 e Especialização em Psicopedagogia, cursada em faculdade particular no ano seguinte.

Por um lado, ela mostra-se feliz e entusiasmada com seu trabalho de alfabetizadora, embora muitas vezes, sinta-se frustrada pela desvalorização profissional e sobrecarga de trabalho; por outro lado, sente-se angustiada pelas cobranças e responsabilizações advindas do Governo Estadual, por meio das políticas públicas de avaliação em larga escala, que têm como foco a leitura e a escrita.

**Glória** (40 anos) está há vinte anos no magistério e quando chegou à escola municipal onde trabalha há dezoito anos, assumiu uma turma de primeira série,

atualmente segundo ano do Ensino Fundamental, permanecendo no trabalho de alfabetização até hoje, por opção.

O desejo de Glória quando prestou seu primeiro vestibular era fazer medicina, mas a enorme frustração de ter sido reprovada não a impediu de cursar Pedagogia, pela sugestão insistente de alguns amigos. Ela afirma ter se identificado muito com o curso e logo após tê-lo concluído em 1988, na Universidade Federal de Juiz de Fora, surgiu a oportunidade para começar a atuar no magistério. Atualmente, Glória também leciona em outra escola da rede municipal em classe de alfabetização. Assim, essa rotina extenuante de trabalho, determinada por horários rígidos é apontada por Glória como um fator que a impede de participar de cursos de aperfeiçoamento profissional. Mas, ainda assim, a professora se mostra bastante comprometida com seu trabalho e particularmente interessada em refletir sobre a questão metodológica na alfabetização.

A terceira professora entrevistada alfabetiza há dez anos em escola municipal. Antes disso, trabalhou em uma grande escola da rede particular de ensino em Juiz de Fora, momento em que, por imposição do sistema, iniciou sua experiência como alfabetizadora pelo método fônico. A desagradável lembrança dessa época, marcada por resultados insatisfatórios em seu trabalho, a faz rejeitar veementemente a adoção do método fônico hoje. **Júlia** (39 anos) graduou-se em Pedagogia e cursou Especialização em Psicopedagogia no Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, há mais ou menos quinze anos. Contudo, afirma que foi no magistério (antigo Curso Normal em nível de segundo grau) que aprendeu muitas coisas sobre alfabetização, pelo menos teoricamente.

Ao contrário de Glória, Júlia busca vencer os desafios da rotina apertada para investir na formação continuada e apesar de também acumular outro cargo na rede pública, está sempre participando de cursos na tentativa de “sair do comodismo”.

**Maria** (40 anos) concluiu o antigo magistério em 1987, matriculando-se no curso de Pedagogia do Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, logo em seguida. É alfabetizadora há 23 anos, 8 dos quais dedicados à alfabetização de adultos, momento em que conheceu e se interessou pelas ideias de Paulo Freire.

Atualmente, Maria alfabetiza crianças do segundo ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede municipal, onde atua há 15 anos. Destaca a importância do planejamento coletivo na alfabetização, o qual proporciona segurança na construção do trabalho pedagógico.



**Rita** (47 anos) também acumula uma larga experiência com a alfabetização. Há pelo menos 22 anos leciona nesta etapa, tida por ela como crucial na vida escolar da criança. Tudo começou quando, logo após concluir o antigo Curso Normal, precisou entrar rapidamente no mercado de trabalho para ajudar a família. Surgiu, então, a oportunidade de ingressar em uma escola municipal por meio de concurso público, nela permanecendo por um longo período. Nesse entremeio, um quadro de carreira promissor a levou a dar continuidade aos estudos. Na busca por formação e melhorias no salário, Rita matriculou-se no curso “Normal Superior” em uma faculdade particular, onde também fez Pós-Graduação semipresencial em “Supervisão Escolar”.

Rita demonstra enorme satisfação e entusiasmo por seu trabalho de alfabetizadora, em especial, pelo fato de atuar em escola de zona rural, com um pequeno número de alunos na turma, o que, segundo ela, facilita e otimiza significativamente a atenção que precisa dar aos alunos.

**Dalva** (41 anos) graduou-se em Psicologia pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora em 1988. Desejando abrir uma escola de Educação Infantil, cursou o magistério em um ano, com vistas a adquirir mais conhecimentos específicos da área pedagógica. Sua paixão pela alfabetização teve início já no estágio, quando pode acompanhar o trabalho de uma professora muito experiente que utilizava o método global. O fascínio de ver a criança aprendendo a ler naquele momento sedimentou sua opção por se dedicar ao magistério e à alfabetização e a conduziu na construção de uma experiência profissional admirável. É muito contagiante ouvir os relatos de Dalva acerca do modo como prepara e conduz suas aulas na escola municipal em que alfabetiza há pelo menos 15 anos.

Embora tenham enfrentado muitas dificuldades devido à inexperiência no início de suas jornadas, podemos afirmar que todas as seis entrevistadas estão construindo uma trajetória profissional bastante sólida e muitas vezes são apontadas por seus pares como referências de modelo de atuação como alfabetizadoras. Tratam-se de experiências diversas e plurais, mas, cujas convergências e incongruências serão exploradas nas análises desenvolvidas ao longo deste capítulo.

Feitos os esclarecimentos acerca do perfil das entrevistadas, passamos a apresentar as categorias definidas como eixos de análise que nortearam nossas reflexões. Para tanto, foi necessário empreender muitas leituras e releituras

profundas das transcrições das entrevistas, a fim de fazer o levantamento de questões que se mostrassem relevantes ou irrelevantes aos nossos olhos, repetidas, convergentes, divergentes, ditas ou caladas, tendo em vista o objetivo de compreender as práticas alfabetizadoras nos dias atuais, tendo em vista a questão metodológica.

#### **4.2.1 A constituição do “ser alfabetizadora”: sentimentos em relação ao seu trabalho e onde e como as professoras aprenderam a alfabetizar**

Não poderíamos iniciar nossa análise de outra forma que não aquela que procurasse situar a trajetória profissional das professoras, no tocante à sua formação, inserção no magistério e constituição enquanto alfabetizadoras. É inegável que tais reflexões alargam nossa compreensão acerca do fazer pedagógico daquelas que dialogam conosco neste trabalho. Na escuta das narrativas vamos percebendo que “as práticas têm historicidade, pois estão vinculadas aos sujeitos que as constroem” (SAMPAIO, 2008, p. 241).

Ao conversar com as professoras, percebemos que a opção pelo magistério nem sempre foi a primeira de suas escolhas profissionais. Devido a fatores contingentes como a necessidade de inserção rápida no mercado de trabalho ou não aprovação em vestibular para outro curso, elas chegaram às salas de alfabetização, aí permanecendo por meio da construção de elementos como o desejo, o interesse e a profunda identificação com essa etapa da escolarização.

Nessa perspectiva, refletindo sobre os sentimentos externados pelas professoras acerca do “ser alfabetizadora”, foi possível perceber um grande contentamento em ensinar a criança a ler e escrever. Da mesma forma, analisando as falas, entrevemos uma enorme gratificação e expressivo envaidecimento pelo trabalho, atribuído à importância da alfabetização como um momento chave na vida escolar da criança, conforme descrito nos trechos que se seguem:

**Mariana:** Porque a série que você mais percebe o desenvolvimento é na alfabetização. Porque os outros quando você pega já estão sabendo alguma coisa e, além disso, eles ainda não têm vícios, sabe? Aí você consegue por uma letra do jeito que você quer. Assim do jeito que você acha que deve ser, um caderno organizado... Então você vê o resultado do trabalho melhor.

**Glória:** Acho assim incrível a criança entrar crua e sair... É tão bonito, é tão gratificante pra gente ver uma criança lendo, escrevendo, fazendo continha...

**Júlia:** É um momento único na vida da criança, é um momento chave de descoberta da leitura, da escrita. Então eu acho que é muito recompensador. A gente tem uma retribuição rápida do trabalho. A gente vê o trabalho acontecendo.

**Maria:** Gosto muito de alfabetizar. Eu sempre gostei da alfabetização. É a parte que dá mais trabalho, mas é a que me deixa mais motivada mesmo. Acho que é o início de tudo, é como se fosse a criação mesmo. É aquele iniciozinho que você pega a criança começando a despertar, é a parte mais bonita. Você pega a criança cheia de coisas na cabeça, cheia de ideias, de vontade. E a criança é alegre, espontânea, é o primeiro caminho. A gente conservando a criança assim eu acho que ela segue em frente.

**Rita:** Eu adoro alfabetizar. É um trabalho encantador, porque no final você consegue ver os resultados, entendeu? Daquilo que você fez. O seu trabalho, pra você é prazeroso, porque no final você vê o resultado, você vê o menino lendo, aquilo que você fez tem um resultado visível.

**Dalva:** Ah, eu amo alfabetizar. Eu entrei na alfabetização porque me colocaram. No princípio eu senti uma dificuldade muito grande, eu não tinha experiência, não tinha nada. Eu saí do curso normal, fiz o concurso da prefeitura e caí de paraquedas. Mas no estágio eu já fiquei fascinada... Quando vi aquelas crianças aprendendo a ler e escrever, falei pra mim: “é isso que eu quero!”

De fato, uma grande expectativa com relação ao trabalho das professoras alfabetizadoras configura-se nos estudos e pesquisas educacionais. Da mesma forma, no imaginário popular, além das complexas e numerosas atribuições peculiares ao ensino inicial da leitura e da escrita,

sobre elas são depositadas as expectativas da aprendizagem do aluno, de que ele venha a ter gosto pela leitura e escrita, que domine os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade e, além disso, tenha condições de agir na sociedade e se torne um “cidadão do mundo” (GUEDES-PINTO, 2002, p. 60).

Contudo, os elementos destacados nas entrevistas refletem uma preocupação com práticas alfabetizadoras mais voltadas para a oportunidade de moldar habilidades motoras: “você consegue por uma letra do jeito que você quer”, hábitos: “eles ainda não têm vícios”, comportamentos: “criança começando a despertar” e regras e domínios da organização escolar. Não estamos afirmando que este

trabalho seja desnecessário, mas o poder ilusório de fazer a criança passar de uma suposta condição de “não leitora e não escritora” para a condição de “leitora e escritora”: “início de tudo”, “criança entrar crua e sair...” é superdimensionado frente às experiências e conhecimentos da cultura escrita trazidos pela criança de seu ambiente social, ou mesmo da Educação Infantil.

As possibilidades de se perceber com mais evidência os resultados da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos foram citadas recorrentemente pelas professoras: “vê o trabalho acontecendo”, “resultado visível”, ao explicitarem sua satisfação profissional com o trabalho na alfabetização: “recompensador”, “gratificante”. Apesar de considerada exaustiva, essa etapa da escolarização foi, ao mesmo tempo, associada a sentimentos de prazer e satisfação: “adoro alfabetizar”, “prazeroso”, “fiquei fascinada”, “trabalho encantador”.

Quando abordadas sobre onde e como aprenderam a alfabetizar, confirmando as tendências de estudos atuais (TARDIF, 2002; BORGES, 2004) sobre a prática como importante espaço de formação e produção de conhecimentos do professor, as seis professoras foram categóricas ao afirmar que aprenderam a alfabetizar no dia a dia. O apoio solidário, por meio da troca de experiências com os pares e direcionamento da coordenação pedagógica, mereceu destaque significativo como elemento importante que respaldou a constituição do saber ensinar no início da carreira. É o que podemos depreender destes relatos:

**Maria:** Eu aprendi a alfabetizar na prática. Porque na faculdade eu não aprendi nada. Eu achava que sabia, mas não sabia nada. Eu aprendi muito com as colegas.

**Glória:** Não foi na federal, não é lá que a gente aprende. Na verdade é no dia a dia da gente. A cada dia você aprende um pouquinho mais. Lá eles até te dão os métodos, te dão uma certa orientação, mas a gente aprende mesmo a alfabetizar é na sala de aula. Às vezes tudo é muito bonito na teoria, mas quando você cai na sala de aula, com aquela teoria você não consegue.

**Mariana:** A gente aprende alfabetizando, né? Quando eu comecei, eu trabalhei numa escola que tinha muita gente que ajudava. A diretora era assim muito boa, muito exigente e tinha uma supervisora que ajudava muito. Então a gente vai aprendendo com os erros, com os acertos... A gente vai vendo o que funciona e o que não funciona.

**Júlia:** Eu fiz um bom magistério. Mas na verdade é no dia a dia, na prática. A troca de experiência com as colegas, com a coordenadora pedagógica é o que nos traz um retorno, assim, os recursos que a gente precisa para alfabetizar.

**Rita:** Eu aprendi a alfabetizar pela minha boa vontade e com a ajuda de uma supervisora que eu tive há muito tempo atrás. Também era uma pessoa encantada com a alfabetização, então ela me cobrava muito, nada para ela tava bom, aí eu fui me aperfeiçoando. Então foi graças ao meu esforço, ao meu querer e à experiência da Marilene. Então quando você trabalha com alguém que gosta e tem experiência, acaba contagiando.

**Dalva:** Eu aprendi no Osvaldo Veloso, com a Coordenadora. Ela entrou dentro de sala, perguntou “quer que eu te mostre, as coisas como é que são?” Eu fiquei ali como aluna e ela dando aula para eu ver. Aí eu fui vendo que existiam outras maneiras de trabalhar.

Torna-se necessário registrar que à época da entrada de nossas interlocutoras na carreira do magistério, as funções do coordenador ou supervisor pedagógico na escola estavam circunscritas, ainda, a um viés tecnicista, que primava pelo controle das ações pedagógicas, desde o planejamento à execução. Apesar do caráter interventor das mediações propostas pelas supervisoras citadas: “ela me cobrava muito”, “quer que eu te mostre?”, as professoras rememoram tais experiências de forma altamente positiva, pois não se relegava unicamente a elas a tarefa de escolher a proposta mais adequada para ser implementada em sua prática. Tais aspectos, segundo Kramer (1995) colocam em evidência a importância de se (re)discutir e (re)definir a função do pedagogo

como sistematizador das diversas áreas do conhecimento, hoje voltadas para a alfabetização em termos de investigação científica, como articulador desses conhecimentos com os problemas concretos vividos pelos professores no seu cotidiano, ou seja, como mediador junto com os professores dos pressupostos teóricos e as diretrizes práticas (p. 79).

Cabe observar, ainda, que as instituições formadoras, como a universidade, até foram mencionadas, porém, nunca como geradoras de um conhecimento que pudesse garantir um “saber-fazer” em sala de aula: “na faculdade eu não aprendi nada”, “não foi na federal”.

Julgamos importante destacar que na Resolução do Conselho Nacional de Educação que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia não há sequer um artigo ou parágrafo que trate especificamente da didática e metodologias de alfabetização. Esse dado permite-nos constatar a pouquíssima ênfase destinada a uma questão fulcral na escola, como didatizar

tantos conhecimentos oriundos do vasto campo teórico que engendra a alfabetização hoje. Possivelmente, a passagem pela universidade tem oferecido uma tímida contribuição à formação e à prática das professoras alfabetizadoras.

Ainda no tocante ao aprender a alfabetizar, percebemos certa tensão entre os conhecimentos teóricos e o saber-fazer que se legitima na prática, bem explicitado nas palavras desta professora:

**Glória:** ...Às vezes tudo é muito bonito na teoria, mas quando você cai na sala de aula, com aquela teoria você não consegue.

Assim, de acordo com Carvalho (2005), quando as professoras destacam que aprenderam a alfabetizar na prática: “no dia a dia da gente”, “aprendendo com os erros e com os acertos”, através de vivências que foram proporcionando um formato a seu trabalho, podemos perceber elementos que revelam a emergência de um conhecimento tácito, ou seja, silencioso e implícito, que não se exprime por palavras, construído a partir da experiência longitudinal das professoras, apoiado, inicialmente, nos pares mais experientes: “aprendi muito com as colegas”, “tinha muita gente que ajudava”, e que vai cristalizando uma série de comportamentos e atitudes peculiares, na ausência de um saber consensual a que se possa recorrer.

#### **4.2.2 As estratégias metodológicas mais utilizadas para alfabetizar**

As questões referentes à metodologia já ocuparam posição central nas produções sobre alfabetização, discutindo-se por décadas, como já dissemos neste trabalho, a eficiência dos métodos sintéticos e analíticos, concebidos de forma restritiva, como passos obrigatórios a serem seguidos mecanicamente.

Atualmente, os aspectos de natureza didática para o ensino da leitura e da escrita, nas situações concretas da sala de aula, se materializam em um amplo leque de reinterpretações e reinvenções dos métodos clássicos de alfabetização por parte das professoras, de modo que práticas plurais e sincréticas são produzidas no dia a dia escolar. Como afirmou Silva (2005, p. 202), “poderíamos dizer que existem

tantas práticas de alfabetização quantos são os professores alfabetizadores”. Ou seja, a seleção, a organização e a transmissão dos conteúdos iniciais da alfabetização levam a marca subjetiva daquelas que ensinam, de acordo com suas histórias de vida, o processo de formação profissional, suas experiências no trabalho, o sistema educacional em que estejam inseridas.

Enfim, há elementos diversos que compõem um tipo de fazer cotidiano bastante peculiar, com dificuldades e acertos, às vezes aparentemente contraditório e incoerente, se levadas em conta as principais correntes teóricas em vigor. Mas, sobretudo, encontramos um “fazer” revelador de um saber intuitivo, além de criatividade e coragem para a busca de respostas a um contexto altamente desafiador, como a alfabetização.

Quando indagadas a respeito da importância de se ter um método para alfabetizar, a grande maioria das professoras entrevistadas estabeleceu uma identificação imediata entre “método” e os métodos tradicionais de alfabetização: fônico, global, silábico... Assim, quando afirmaram, embora hesitantes, não ser importante ter “um” método para alfabetizar, mas sim vários, estavam provavelmente se contrapondo a um conceito negativo estereotipado, ainda existente, como se “método fosse sinônimo de manual, de artefato pedagógico que tudo prevê e que transforma o ensino em uma aplicação rotineira de procedimentos e técnicas” (SOARES, 2004, p. 93). Vejamos o que nos disseram as professoras quanto à importância de se ter um método para alfabetizar:

**Glória:** Eu não tenho um método só, não. Eu trabalho com vários métodos.

**Dalva:** Acho que não é importante porque você tem que usar de tudo ali que o aluno precisa. Então eu trabalho com turmas boas, com turmas fracas e você vê que tem que lançar mão de todos os recursos que você tem pela frente para alcançar todos eles.

**Rita:** Eu acho que é bom você ter o conhecimento de vários métodos. Você tem que conhecer, sem o conhecimento você não consegue muito, não. Mas o negócio é você fazer aquela miscelânea de métodos e ver qual se adapta melhor àquela turma em que você está.

**Júlia:** Ah! Eu sei que o pessoal não gosta muito que fala que é eclético, não. Mas eu não tenho um básico, não. Eu gosto muito de algumas coisas da linha construtivista. Eu gosto muito do silábico. Uso também algumas coisas do método global. Então eu não posso dizer que eu tenha um. Dizem que quem usa todos não usa nenhum, né? Mas eu não uso um só, não. Eu uso uma gama de coisas.

Gostaríamos de destacar a fala de Júlia, pois nela encontramos referências explícitas ao termo “ecclético”, embora a professora demonstre certo receio de mencioná-lo, talvez por acreditar que ele não tenha prestígio no círculo acadêmico ou por temer certos modismos que, muitas vezes, dominam as tendências pedagógicas.

Em face da necessidade de negar o uso dos métodos tradicionais, pode parecer mais prudente às professoras defender um ponto de vista teoricamente correto, afirmando que trabalham na perspectiva de um ecletismo metodológico: “trabalho com vários métodos”, “miscelânea”, “usar de tudo o que o aluno precisa”, sem correr o risco de colocar sob suspeita sua prática, cujo formato genérico pode abrigar procedimentos diversos, oriundos de matrizes teóricas também diversas.

Contudo, a tendência dos estudos atuais parece apontar mesmo para a necessidade de um certo equilíbrio entre as adesões a determinadas vertentes para ensinar a leitura, tendo em vista a amplitude dos conteúdos da alfabetização. Segundo Frade (2007), precisamos abandonar atitudes de oposição entre os vários métodos para buscarmos uma associação de metodologias, que contemplem o ensino do sistema de escrita, sem perder de vista o ensino da compreensão e da fluência, para a formação de alunos leitores e produtores de textos.

Assim, a adoção de princípios dos métodos sintéticos contemplaria as possíveis combinações fonológicas para a decifração mais ágil do sistema alfabético. A abordagem analítica, por sua vez, através de estratégias para o reconhecimento global de palavras, poderia liberar os alunos da decifração a fim de otimizar a compreensão e a apreensão de alguns aspectos ortográficos.

Não é outro o pensamento de Cagliari (2007), um dos autores que também corroboram com a crença altamente referendada e difundida na necessidade de se utilizar várias estratégias metodológicas na alfabetização, em uma abordagem eclética. Para o autor, a verdade está um pouco em cada um dos métodos, o que tornaria as escolhas unilaterais bastante perigosas.

Com efeito, Kramer (1995) já apontava há quase duas décadas para a necessidade imperiosa de se valorizar a pluralidade de alternativas pedagógicas construídas pelas professoras para alfabetizar. As reflexões da autora se encaminham no sentido de denunciar a adoção de dogmas e a cristalização de algumas práticas alfabetizadoras, tomadas autoritariamente como as mais eficientes.



Ela questiona, ainda, o porquê das professoras terem que alfabetizar da mesma forma, se existem teorias tão ricas a respeito da alfabetização.

Diante disso, podemos considerar que as professoras entrevistadas encontram-se no caminho certo quando, ao se distanciarem de posições radicais, afirmam não adotar um método em estado puro, preferindo um esquema de trabalho abrangente, ou uma combinação de metodologias para alfabetizar seus alunos. Todavia, preocupa-nos o fato de que o rompimento com a homogeneidade e o controle preconizados pelos métodos tradicionais, possa redundar em demasiado espontaneísmo, ou ainda, na ausência de direcionamento claro e indefinição de procedimentos, tão prejudiciais quanto à filiação restrita a um único método classificado como convencional.

A partir desses esclarecimentos, reafirmamos nossa crença na necessidade de se ter “um método” para alfabetizar. Entretanto, esta assertiva significa muito mais do que defender o domínio de técnicas e procedimentos de ensino relativos a uma única vertente metodológica, pois entendemos que o método expressa uma compreensão global do processo educativo e implica em uma “sucessão planejada e sistematizada de ações, tanto do professor quanto dos alunos” (LIBÂNEO, 1994, p. 149), a partir de objetivos gerais e específicos de situações didáticas também específicas. Por essa razão, o processo de ensino-aprendizagem, seja aquele circunscrito às práticas alfabetizadoras ou a qualquer outra área do conhecimento, não pode prescindir de método, enquanto instância organizativa das ações intencionais ocorridas no contexto escolar.

Portanto, no âmbito do ensino da leitura, para construir um conjunto de metodologias e se beneficiar de forma racional em suas práticas dos aspectos relativos ao procedimento mental de cada um dos métodos, bem como do conteúdo da alfabetização que priorizam, as professoras precisariam conhecê-los mais efetivamente, em suas limitações e possibilidades, tanto em termos históricos quanto didáticos. Mas, ao interrogar as professoras sobre quais métodos de alfabetização elas conheciam e saberiam descrever, obtivemos informações bastante imprecisas e superficiais:

**Dalva:** Conhecer, assim... Não é profundo, não né?

**Rita:** Conheço o fônico, o silábico, conheço o da Emília Ferreiro que é... Como é que chama? O construtivismo. E outros, conheço assim de ouvir falar, mas estes eu acho que eu conheço.

**Maria:** Tem o global, que eu lembro que a gente jogava um texto, ou aquela frasezinha, o silábico que eu acho que é parecido com o fônico. E tem o construtivismo que as pessoas sempre confundem com um método, com técnica, mas eu acho também que não deixa de ser. E um pouquinho de Paulo Freire, pela vivência que eu tive.

**Mariana:** Eu já trabalhei com três, com o fônico, com o global e com o silábico.

**Glória:** A maioria que está aí a gente tem noção, né? A gente conhece. Mas que eu trabalho mesmo, que eu gosto é o silábico, ou com aquele global de contos.

**Júlia:** Eu conheço o global, o silábico, é... A linha construtivista, o fônico, algumas noções.

A falta de um conhecimento mais consistente acerca dos métodos de alfabetização: “a gente tem noção”; “Não é profundo não, né?”, pode demonstrar o quanto as professoras encontram-se desamparadas de uma formação teórica mais aprofundada e, também, o quanto as discussões relativas a esse assunto têm merecido pouco ou nenhum destaque.

Mas, ainda assim, as professoras, mesmo que de forma intuitiva, conduzem o trabalho à sua maneira, investindo em elementos que lhes são familiares, extraídos dos métodos estruturados tradicionalmente, como o silábico, por exemplo, adicionando “novos elementos periféricos, originários de teorias construtivistas ou de outras fontes não claramente identificadas (eventualmente a fonte pode ser a experiência individual ou compartilhada com colegas)” (CARVALHO, 2001, p. 119).

Podemos trazer, também, para o contexto dessa discussão, as ideias de Tardif (2002) quando afirma que embora os professores possam sustentar suas atividades em sala de aula com alguns conhecimentos científicos, suas ações guiam-se mais por finalidades e pela intuição. O cerne de suas práticas engendra uma mistura de talento pessoal, bom senso, hábitos e habilidades consolidados pelo uso.

Considerando a recorrência nas falas das entrevistadas e a análise de alguns materiais de suas aulas, como: folhas de atividades, caderno de aluno e um *portifólio*, podemos eleger como elementos fundamentais em suas estratégias metodológicas adotadas para alfabetizar, os que se seguem:

- a) Trabalho com alguns princípios do método silábico, mas não de maneira tradicional;
- b) Uso de textos, em especial os literários, para deles retirar as palavras-chave que serão desmembradas em sílabas;
- c) Presença de atividades lúdicas (através de jogos pedagógicos, cruzadinhas, caça-palavras, bingos);
- d) Influências do construtivismo, como: trabalho com os nomes das crianças, atividades de escrita espontânea e referência às fases da construção da escrita;
- e) Adoção de sequência flexível para o trabalho.

Apesar de declararem convictamente a utilização de variados procedimentos didáticos, podemos perceber a predominância de princípios do método silábico, embora façam questão de salientar que não o utilizam de forma tradicional.

O apelo das professoras a princípios do método silábico é compreensível, pois sendo a sílaba a unidade sonora mais perceptível na pronúncia de nossa língua, temos a ideia de que esse caminho poderia ser o mais fácil para a criança compreender e assimilar o sistema de escrita. Soma-se a isso a grande familiaridade dos procedimentos do método silábico nos meios educacionais, ao longo dos anos, alimentada, também, pelas reminiscências das professoras. A respeito da predominância de alguns procedimentos do método silábico, elas relatam:

**Maria:** Porque a gente domina mais, eu fui alfabetizada pelo silábico, então a gente lembra muito. Eu lembro dele mais, com uma segurança maior. Não é que eu saiba todo ele, mas é o que dá uma segurança maior.

**Mariana:** Eu tenho utilizado muito o silábico. Mas não daquela forma tradicional, b com a, bá, né? Assim, textos para procurar palavras, letras... Mas o sentido é do silábico.

**Glória:** Tem criança que com o silábico aprende a ler muito mais rápido do que com qualquer outro tipo de método.

**Dalva:** Eu começo geralmente das vogais, aí vou para os encontros vocálicos e vou para as consoantes, a gente vai juntando as consoantes para depois formar as palavras, formar frases.

**Maria:** Eu tenho um pouco do global e do silábico. Do global eu uso o texto, um bom livro de literatura. Eu pego uma frase, ou a gente escolhe uma palavra e depois divide essa palavra em sílabas.

Possivelmente, a saída encontrada pelas professoras para tentar quebrar a ênfase excessiva nos mecanismos de codificação e decodificação, próprios do método silábico, seja a adoção de textos, literários ou não, para resgatar a importância e a necessidade de se trabalhar o sentido e a significação na alfabetização: “Do global eu uso o texto, ou um bom livro de literatura”. Mas, neste evento encontramos poucos ecos do método global, já que a tomada de textos como ponto de partida do trabalho parece revelar apenas pretextos para a seleção de palavras que logo serão desmembradas em sílabas, para o reconhecimento de letras e outras tarefas específicas do ensino do sistema de escrita: “a gente escolhe uma palavra e depois divide essa palavra em sílabas”; “textos para procurar palavras”.

Fizeram-se presentes, também, no discurso das professoras, vários procedimentos do método alfabético: “juntando as consoantes para formar as palavras”; “b com a é bá”, equivocadamente relacionados ao método silábico.

Torna-se bastante oportuno destacar, igualmente, que atividades relacionadas com práticas sociais de leitura e escrita, que esperávamos encontrar nos discursos das professoras, dadas as influências do construtivismo e do letramento, foram pouco mencionadas. Percebemos que, a despeito da enorme produção teórica envolvendo o campo da alfabetização na atualidade, o trabalho das professoras ainda se organiza tendo como foco os processos de aquisição do sistema alfabético, a adoção de etapas para o ensino, a começar pelas vogais, consoantes, palavras e a preocupação com automatismos básicos, como cópias repetitivas de sílabas isoladas, por exemplo.

Certamente, não nos furtamos quanto às limitações e possível superficialidade dos dados construídos através de nossa pesquisa, mas, a apreensão dessa concepção de alfabetização, por meio dos relatos e de alguns materiais apresentados pelas professoras, a nosso pedido, nos leva a alguns questionamentos: encontra-se ainda o letramento em um plano teórico, restrito aos bancos acadêmicos? Apesar de tentar implementar vários procedimentos para tornar a alfabetização mais interessante e eficaz, a preocupação com a leitura

enquanto decifração ainda é determinante? Quais são os fatores preponderantes na seleção dos procedimentos metodológicos?

Certamente nos foi possível destacar dos depoimentos das professoras vários aspectos relacionados com as metodologias e quando as interrogamos acerca dos critérios utilizados por elas para a escolha ou seleção das estratégias metodológicas para alfabetizar, gostaríamos de compreender melhor as condições objetivas que determinam o uso de certos princípios e em que circunstâncias.

A professora **Júlia** diz optar por atividades que proporcionem prazer à criança, além de destacar um pragmatismo que direciona predominantemente suas escolhas. Ela afirma:

**Júlia:** Quando eu seleciono alguma atividade, eu me pergunto: vai ser legal? Vai ser prática? Que objetivo tem isso? O que eu quero alcançar? Quando eu sinto que as crianças têm prazer naquilo, eu repito aquela atividade. Principalmente quando eu vejo que dá resultados.

Possivelmente, somente a experiência longitudinal das professoras, alicerçada em um amplo repertório de vivências e práticas na alfabetização, seja capaz de proporcionar a elas um saber pedagógico e, conseqüentemente, a construção de “modelos de ação”. Segundo Braslavsky (1993), a experiência dos professores e seus interesses pragmáticos os tornam observadores muito sensíveis, a ponto de perceber as reações dos alunos, registrar suas antecipações, suas dificuldades e seus processos. A autora justifica, também, o interesse dos professores pelos resultados do processo de ensino-aprendizagem, em detrimento de seus fundamentos, pois são eles que conhecem mais diretamente, como tais fundamentos se concretizam na realidade.

Embora tenhamos percebido uma grande preocupação em tornar a alfabetização algo prazeroso para a criança, consideramos os critérios adotados por Júlia: “prazer, legal, praticidade”, pouco claros e pouco precisos na construção de propostas pedagógicas para ensinar a leitura.

As outras entrevistadas, ao discorrerem sobre os critérios que adotam para selecionar seus procedimentos metodológicos, pareciam demonstrar uma preocupação com as estratégias perceptivas envolvidas no processamento da leitura (FERREIRO, 1985). Para elas, alguns alunos necessitariam de uma metodologia

que ativasse mais recursos visuais, e outros necessitariam de mais recursos auditivos, assim, a mistura de elementos dos vários métodos contemplaria a grande maioria dos alunos da turma. Foi o que depreendemos dos seguintes relatos:

**Glória:** É o atendimento do aluno. Englobar a maioria da sala. Eu acho que esse tipo de mistura facilita o aprendizado. Não sei por quê. A criança que enxerga a palavra, ela tem a palavra ali, aquela que vai por sílaba, tem a sílaba. Aí ela vai formando novas palavras, juntando os pedaços daquela mesma palavra. A gente parte dali para o desconhecido para eles. É de acordo com o tipo de sala, mas a mistura tem que ter.

**Maria:** Porque cada menino aprende de um jeito. Tem criança que vai aprender mais pensando no silábico, pela família silábica, tem criança que vai mais pelo som, então vamos fazer um pouco do fônico. Tem criança que aprende mais montando, olhando, mexendo, brincando, então vamos usar mais o concreto.

**Dalva:** Quando eu pego uma turma que não é muito boa eu uso o fônico e a silabação. Eu uso uma coisa mais direcionada. Essas crianças com dificuldades de aprendizagem precisam visualizar, ter a parte auditiva e uma coisa mais sistemática para ela captar alguma coisa, porque se você deixar o construtivismo solto, aí ela não consegue. Quando eu pego uma turma que está todo mundo prontinho, aí vou direto para texto, tiro a palavra chave e vou trabalhando...

**Mariana:** Porque também no silábico a família tem mais condição de ajudar, entendeu? Porque até mesmo aqueles pais pouco letrados, sabem que o b com a é bá, então eles têm mais facilidade... Eu já utilizei o global, mas era com uma clientela muito boa. Mas para uma clientela com mais dificuldade, com poucos incentivos familiares, assim é difícil.

Analisando o conteúdo das falas de Glória, Maria e Dalva, percebemos um discurso afinado com o reconhecimento e a valorização da pluralidade de ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos: “porque cada menino aprende de um jeito”, o que justificaria a adoção de um método misto na alfabetização. Porém, alguns fragmentos de seus discursos nos remetem a critérios bem mais sociais do que pedagógicos: “a família tem mais condição de ajudar”; “é de acordo com o tipo de sala”; “quando eu pego uma turma que está todo mundo prontinho”. Nesses casos, os métodos sintéticos, contrariamente ao método global, estariam mais adequados às turmas com alunos socialmente desfavorecidos e que necessitariam, portanto, de uma ação alfabetizadora mais sistemática, por já apresentarem alguns

impedimentos e defasagens para o processo de ensino-aprendizagem: “eu já utilizei o global, mas era com uma clientela muito boa”.

Distanciando-se dessa perspectiva, encontramos também as considerações de Rita, que afirma construir sua metodologia a partir dos interesses da turma:

**Rita:** O critério é sempre conversar com os meninos. Então parte do anseio deles. A pré-seleção do meu trabalho é a conversa que eu tenho com eles. Então, “ô professora, a gente queria saber disso”. Então eu vou ouvindo, ouvindo e tentando descobrir aquilo que tem mais interesse para eles. É música? É poesia? E assim eu vou começando o trabalho...

Embora Rita demonstre certa preocupação em tornar o processo de alfabetização significativo para seus alunos, garantindo o envolvimento dos mesmos e partindo de gêneros textuais escolhidos por eles, ela nos dá poucas pistas de como didatiza o ensino da leitura. A adoção de critérios flutuantes: “depende do anseio deles” e a tentativa de transferir para os alunos a ordenação e definição de objetivos: “professora, a gente queria saber disso”, tende a obscurecer o direcionamento do trabalho.

Ainda no tocante aos critérios adotados para a escolha das metodologias, observamos, também, que as cartilhas e os livros didáticos de alfabetização ocupam um espaço pouco significativo na condução e composição das práticas das professoras hoje, servindo, majoritariamente, para a utilização como suporte de alguns textos, ou para a extração de atividades isoladas. O repertório de propostas contido nos livros não responde a determinadas demandas da sala de aula, necessitando de adaptações ao nível da turma, ficando, portanto, em segundo plano. É o que nos revela o depoimento a seguir:

**Dalva:** Eu prefiro não adotar livro didático, só assim se for para aproveitar uma atividade diferente, só assim. Não dá para seguir, porque as atividades não estão de acordo com a turma, é puxado pra eles.

Como discutimos anteriormente no escopo deste trabalho, o rompimento com o livro didático de alfabetização nas práticas das professoras, ocorre, de acordo com as considerações de Silva (2005), por dois motivos: (i) as propostas dos livros não coincidem com as formas de ensino que são familiares às professoras e (ii) a

concretização de suas ações se configura por meio da conjugação dos diferentes princípios dos métodos, da elaboração pessoal das professoras e de sua experiência profissional.

Apenas uma professora faz referência ao uso do livro didático como um recurso utilizado de forma mais regular:

**Maria:** Eu sigo o livro didático, já que tem o livro, vamos usar o livro.

Mas, percebemos nas declarações de Maria, uma apropriação bem pouco entusiasmada deste material, pois parece apenas aceder aos apelos da obrigação de utilizar o livro: “já que tem”.

A opção de não adotar o livro didático de alfabetização de forma sistemática, pode denotar um posicionamento crítico diante deste instrumento, pois verificadas suas lacunas e limitações, as professoras constroem alternativas para a adaptação de seu conteúdo, de forma a torná-lo parcialmente utilizável, ou exterminá-lo por completo de seu esquema didático. Porém, em um país como o Brasil, onde as crianças encontram-se ainda desprovidas de condições materiais satisfatórias para o desenvolvimento pleno do letramento, o livro didático se constitui como um dos poucos recursos disponíveis em sala de aula, para fomentar a leitura. Além disso, deparamo-nos com o desperdício do dinheiro público, gasto em livros que se acumulam empoeirados nas prateleiras das escolas. Diante desse contexto, nos perguntamos: como o livro didático pode contribuir efetivamente para o processo de alfabetização de nossas crianças? O que podemos apreender das práticas das professoras para a adoção de uma política mais eficaz, na construção das propostas didáticas dos livros a serem adotados?

Quanto aos critérios mencionados pelas professoras para balizar suas escolhas metodológicas traçamos algumas reflexões e indicações que, certamente, precisam ser relativizadas, pois ainda requerem um maior aprofundamento através da confrontação entre seu discurso e um acompanhamento mais efetivo de suas práticas. Reconhecemos e valorizamos o ecletismo metodológico no fazer pedagógico, como uma busca legítima de soluções para dilemas vividos no cotidiano de ensinar meninos e meninas a ler e escrever. Todavia, os critérios apontados pelas professoras mostraram-se bastante frágeis e inconsistentes, posto que demasiadamente subjetivos. Suas propostas parecem diluídas em um terreno muito



amplo, desancoradas de um referencial mais específico (seja institucional, ou determinado por parâmetros linguísticos) para o ensino da leitura.

A partir das análises que os dados nos permitiram construir, persistem, ainda, algumas indagações: as professoras afirmam selecionar suas estratégias metodológicas tendo em vista a clientela que atendem, suas necessidades e características. Se o foco é o aluno e suas necessidades, por que as professoras reconhecem que tantas crianças continuam ainda à margem do processo e fora do alcance de suas práticas, não conseguindo se alfabetizar? Que movimento metodológico é direcionado, então, a essas crianças? A pluralidade de estratégias adotadas pelas professoras denotaria uma falta de direcionamento sistemático e claro do trabalho?

Conhecemos muito das condições adversas que interferem no complexo processo de alfabetização da criança, por isso mesmo, sabemos que estamos correndo riscos ao fomentar essas reflexões. Mas, certamente, o único caminho possível será buscar conhecer melhor a prática das professoras alfabetizadoras, rica fonte de realimentação para o debate acerca da didática da alfabetização.

#### **4.2.3 A formação continuada e os saberes considerados indispensáveis às professoras alfabetizadoras**

Os professores constroem sua profissão por vários caminhos, por meio da formação inicial, da formação continuada e, ainda, pelo desenvolvimento da experiência docente. Este último fator, aliás, foi citado de forma preponderante pelas professoras sujeitos de nossa pesquisa, como o mais importante na constituição do “ser alfabetizadora” e do “como alfabetizar”.

Por acreditarmos que a formação inicial não seja suficiente para subsidiar as práticas de ensino, indagamos às professoras sobre sua participação em cursos de formação continuada, específicos para alfabetizadoras. Com isso, desejávamos saber em que dimensão o conteúdo de tais cursos é capaz de provocar reflexões teóricas e práticas com conseqüentes implicações no fazer pedagógico.

Sobre isso, as falas de duas professoras quanto aos aspectos dos cursos de formação continuada que influenciavam em seu trabalho, nos revelam certa superficialidade na apropriação desses conteúdos, conquanto mereceram destaque novidades em termos de modelos de atividades diferentes para alfabetizar, ou novos modos de aplicá-las:

**Glória:** Sempre ajuda, é uma coisa que você pega ali, uma atividade, um jeito de apresentar alguma coisa que você não imaginava que poderia ser apresentado desse jeito. Você pega ali e leva para o seu dia a dia, você modifica um pouquinho para fazer dele o seu.

**Mariana:** Eu acho que é assim, coisas de atividades diferentes, coisas que você não pensou ainda, né? De repente sempre tem uma novidade. Por pior que seja o curso, alguma coisinha a gente sempre aproveita.

De fato, as professoras tendem a relacionar o conteúdo dos cursos de formação continuada ao contexto mais imediato da sala de aula, limitando suas reflexões à rotina de trabalho, ofuscando uma visão mais ampla do processo educativo. Os fundamentos teóricos da alfabetização parecem despertar interesse apenas se diretamente relacionados a conteúdos instrumentais: “um jeito de apresentar”; “coisas de atividades diferentes”, possivelmente oferecendo poucas contribuições para uma reflexão profunda e efetiva acerca do saber-fazer que vai se cristalizando.

Nessas circunstâncias, poderíamos dizer que as professoras encontram-se presas ao tipo de reflexão denominado por Garcia (1992) de “espontaneidade”, pois a relação que estabelecem com o conteúdo dos cursos de formação está diretamente ligada à tomada de decisões e à resolução de problemas na sala de aula.

Quanto à relação entre a base teórica adquirida em cursos de formação ou outras instâncias e a prática dos professores, Libâneo (2005) afirma que muitas teorias deixam de ser apropriadas pelos professores por não viabilizarem os suportes técnicos para serem efetivadas. Além disso, usualmente os professores tendem a aderir referenciais teóricos que confirmam sentido a seu fazer em sala de aula, não a teorias externas.

Pensando na assertiva do referido autor, chamou-nos a atenção o depoimento de uma professora ao salientar que a participação nos cursos de formação continuada presta-se a legitimar saberes consolidados, através da certificação de suas práticas. Em suas palavras:

**Júlia:** Olha, eu acho que o professor tem que tá procurando sempre se aperfeiçoar. Ele, como qualquer outro profissional. O que tem de novo ele tem que estar buscando. O que vai interferir no nosso trabalho? Muitas vezes o que você vai ouvir lá são coisas que você já sabe, mas se aquilo não for mexido, não for trabalhado, você deixa de lado, você se acomoda. Então esses cursos vêm para tirar você do estado de acomodação, a te jogar para a ação. Você fala: “puxa, isso eu já aplico e não sabia que era tão bom”...

Por outro lado, um certo distanciamento da rotina da sala de aula, poderia desestabilizar o conjunto de conhecimentos que balizam a experiência e o saber-fazer instituído. Sacristán *apud* Libâneo (2005) argumenta que é preciso distanciar-se dos fenômenos para entendê-los melhor, pois a reflexão mergulhada na prática imediata corre o risco de não potencializar a racionalização das ações, verdadeiro sentido do processo de formação dos professores. Nessa perspectiva, as outras três entrevistadas avançam para uma apropriação menos reducionista e mais crítica dos conteúdos dos cursos de formação:

**Rita:** Eu adoro participar, porque apesar desse tempo todo, lá você consegue mudar sua postura. Ver outras coisas. Porque você se acha sabedora de tudo e chega um aluno e te mostra que não, você não sabe tudo. Então eu mudo muito. Chego pensando uma coisa e descubro outra que vai mudar meu pensamento.

**Maria:** O curso te dá uma visão diferente, porque você sempre acha que é importante dar “aquele conteúdo”, aí você vê que tem outras coisas, outras maneiras mais importantes e interessantes.

**Dalva:** Eu acho que os cursos te dão mais capacitação em termos teóricos para você se basear em alguma coisa para você chegar. Porque quando eu comecei eu dava aula assim, por dar, até chegava a algum resultado, mas hoje eu vejo, gente eu não sabia nada! Eu acho que era como pegar um leigo e colocar numa sala de aula, foi o que aconteceu comigo. Depois eu fui procurando me aperfeiçoar, procurando cursos e tudo, esse embasamento para mim, foi super importante.

Assim, para elas, os cursos de formação continuada ampliaram a capacidade de refletir sobre o próprio trabalho, na perspectiva da “indagação” (GARCIA, 1992): “você não sabe tudo”; “eu não sabia nada”, encorajando novas ações pedagógicas: “mudar sua postura”; “visão diferente”, além de fomentar uma importante vertente da profissionalização docente, a aquisição de bases teóricas: “capacitação em termos teóricos”.

Estreitamente relacionados à temática da formação continuada encontram-se os saberes que as professoras mobilizam na construção de suas propostas metodológicas para alfabetizar, tendo em vista os condicionantes e recursos utilizados por elas para o enfrentamento de suas dificuldades e demandas.

Quando abordamos a questão dos saberes indispensáveis às alfabetizadoras, as professoras destacaram, de forma preponderante, uma grande valorização de características da personalidade do alfabetizador, como: criatividade, paciência e comprometimento com o trabalho, em detrimento de saberes teóricos e técnicos para alfabetizar:

**Mariana:** A pessoa que pega uma sala de alfabetização tem que ter aquele compromisso, aquela dedicação. Porque é muito difícil, é muito complicado, porque você pode assim arrasar com a vida de uma criança, é muita responsabilidade.

**Glória:** A questão dos saberes eu não sei te falar, porque igual a questão dos métodos, tá certo, têm métodos que a gente tem que conhecer, você tem que ter a noção de todos, mas em sala de aula você tem que ser é criativa. Então o que você precisa ter muito é criatividade, paciência. Acho que muita consciência do que você está fazendo e muita responsabilidade. Não tem um saber específico, dois, três. Acho que seria isso.

**Maria:** Você tem que saber respeitar o aluno, porque você tem tudo quanto é tipo de aluno. Tem que ser curiosa, estudiosa. Tem que conhecer o aluno, a família dele, as dificuldades, pra ver por onde você vai começar, né? Tem que ser responsável e tem que ter humildade, porque a gente erra, a gente é limitada em algumas coisas, mas tem que tentar concertar.

**Rita:** A professora tem que saber o que ela quer no final do trabalho dela, ter em mente o que ela vai ensinar. Mas, sobretudo, a vontade de ensinar. Se você não faz aquilo que você gosta, jamais você vai fazer bem feito. Ainda mais a alfabetização que requer assim muito trabalho.

Tal situação pode nos indicar, inicialmente, que os elementos mais importantes na composição dos saberes da alfabetizadora, na perspectiva das professoras, estejam relacionados a habilidades, aptidões, talentos, características pessoais:

“compromisso, dedicação, responsabilidade, paciência, criatividade, curiosidade, vontade” e são a base para o ato de ensinar. Os estudos de Tardif (2002) asseveram que tais saberes, constituídos nas representações das docentes, surgem mesmo na intensa relação entre o ser e o agir e não se encontram diretamente ligados a um conhecimento especializado. Às professoras importam mais os fatores de sua personalidade na composição de suas práticas, do que saberes de ordem teórica ou técnica.

De fato, não encontramos nenhuma referência no conteúdo dos depoimentos que remetesse à necessidade de conhecer os aspectos linguísticos da alfabetização, considerados por Cagliari (1999) como bagagem essencial, e ao mesmo tempo tão deficitária no processo de formação dos professores.

Por outro lado, a professora Júlia procura focar os saberes relacionados ao conhecimento do caminho que o aluno percorre em seu processo de construção da escrita, fazendo menção à teoria construtivista:

**Júlia:** Nossa... Tem que saber tanta coisa. Primeiro ela tem que conhecer o aluno, como ele constroi o conhecimento. Assim, isso é fundamental que a linha construtivista ensinou para a gente. Quais são as etapas que o aluno está passando, como ele vai construindo, as hipóteses que ele vai elaborando. Uma professora alfabetizadora que não sabe isso, ela não vai saber como interferir, como mediar aquele aluno, como ele pensa a leitura. Então eu acho importante conhecer os níveis para a aquisição da leitura.

No depoimento de Júlia, encontramos dados relativos à importância de um referencial teórico com significativo valor estratégico para a composição metodológica: “como interferir”, “como mediar”, quando menciona a teoria construtivista. Provavelmente, nessas circunstâncias, ocorre o que discutimos anteriormente neste trabalho, a partir das considerações de Libâneo (2005) e que as idéias de Pimenta (2005) vêm endossar, sobre a adesão dos professores às teorias pedagógicas. Quando elas conferem sentido ao seu modo de agir “se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados” (p. 26).

A necessidade premente desse movimento de articulação entre o fazer e o pensar, enquanto processo contínuo de construção e reconstrução do trabalho pedagógico, é que desejamos evidenciar a partir dessas reflexões. A valorização da

prática, enquanto provedora dos conhecimentos e saberes das professoras é relevante e necessária e vem ganhando cada vez mais importância. Porém, nos encontramos diante do grande desafio de também situar a fundamentação epistemológica das ações alfabetizadoras. Diante disso, a questão que nos colocamos é a seguinte: quais propostas ou modelos de formação para professores alfabetizadores responderiam mais efetivamente a este desafio?

#### 4.2.4 As facilidades e dificuldades na tarefa de alfabetizar crianças

Este eixo de análise configurou-se para nós como particularmente interessante, posto que as professoras, ao serem convidadas a refletir sobre suas facilidades, dificuldades e desafios no processo de alfabetizar crianças, sempre faziam referências a fatores que diziam respeito aos alunos e suas condições de aprendizagem, ao sistema educacional, às condições de trabalho, enfim, abordavam aspectos que se distanciavam do próprio ser ou do modo como seu fazer é desenvolvido. Podemos perceber isso nos relatos que se seguem:

**Júlia:** O mais difícil são essas crianças que até têm essa abertura, mas você não consegue atingir. Tem alguma coisa naquele caminho, na criança mesmo, no processo dela que ela não consegue se alfabetizar. Isso tem acontecido demais. É uma interrogação. A gente faz de tudo e não alcança essa criança. Parece que o professor não tem os instrumentos adequados para chegar naquela criança. Esse é meu grande desafio. E geralmente eu vejo que é criança de família desestruturada. As pessoas dizem que não, mas tem relação. É a criança carente, que passou fome na gestação, ou que houve alguma coisa. São crianças que ficam ali arrastando cinco ou mais anos na primeira série.

**Glória:** Talvez o que me traga mais dificuldades, o que me frustra um pouquinho é aquela criança que a gente não consegue atender. Tem criança que você não consegue chegar nela para ela conseguir, tanto que tem as reprovações, né? Isso parece um bloqueio que a criança tem.

**Dalva:** O lado social, que a família participe. Porque às vezes você está com a criança dentro de sala e o lado emocional, o lado afetivo é tão comprometido que ela não consegue aprender. É criança que fica na rua, então você vê que ela até quer alguma coisa, mas a cabecinha dela está em outro lugar.

**Rita:** Eu acho que é a falta de uma estrutura dentro da escola. Eu acho que o alfabetizador tem que estar bem amparado por uma equipe boa na escola, porque ele não consegue fazer um trabalho sozinho.

Embora algumas professoras reconheçam que não encontrem meios para chegar aos alunos que não estão conseguindo se alfabetizar: “você não consegue atingir”; “a gente não consegue atender”, esboçando falas que as levem a assumir tal incapacidade: “a gente faz de tudo e não alcança essa criança”, o foco de suas reflexões sobre seus principais desafios concentra-se em fatores que há muito se denuncia nos meios escolares, quais sejam: “família desestruturada, criança carente”; “bloqueio que a criança tem”; “lado social, lado afetivo”. Entendemos que o debate acerca dessas questões encontra-se longe de ser finalizado, tendo em vista o cenário nebuloso do contexto educacional brasileiro. Da mesma forma, consideramos que essas reflexões sejam inerentes às práticas educativas, já que afetam, sem dúvida, as condições objetivas do ensino.

Todavia, precisamos romper com o imobilismo do discurso vazio que muitas vezes nos acomete para encontrarmos caminhos alternativos transformadores a fim de fazermos frente a essa realidade complexa, alvo de nossa ação docente.

Mas, ao conversarmos sobre as alternativas que buscam para tentar resolver as dificuldades no trabalho de alfabetizar crianças, as professoras não demonstraram buscar um reordenamento pedagógico do próprio trabalho para atender àqueles que de acordo com suas palavras “elas não conseguem atingir”. Há sim, conforme dito nas entrevistas, um investimento em outros elementos, como: a elevação da autoestima dos alunos, pedido de auxílio das famílias e encaminhamento para situações extraclasse:

**Júlia:** A primeira coisa que eu trabalho com essa criança é a autoestima dela, é dizer que ela vai conseguir. Eu trabalho a autoestima porque o trabalho vai ser até igual ao dos colegas, mas se eu trabalhar a autoestima, se ela acreditar nela, em alguns casos dá até resultado.

**Glória:** Bom, então o que a gente faz? A gente conversa com a mãe para que ela ajude no processo com a gente. E tem o reforço na própria escola. A gente separa os alunos que estão precisando de atendimento e aí eles vão duas vezes por semana com outra professora, e vão ter nova oportunidade com essa professora.

**Maria:** Não sei, eu acho que essas crianças teriam que ser encaminhadas para um outro ambiente, com um outro tipo de trabalho, interesses que eles tenham. São crianças que não conseguem aprender a ler e têm outros interesses. Quem sabe um horário integral, que você consiga pegar aquela criança e conhecê-la melhor?

As tentativas apresentadas pelas professoras são válidas, até porque o altíssimo número de crianças que fracassam na alfabetização inicial ainda é uma realidade assustadora. Conquanto permaneça o viés psicologizante: “autoestima” ou o viés social: “outro ambiente, horário integral” nos encaminhamentos das soluções, preocupa-nos a ausência, nos depoimentos das professoras, do reconhecimento de elementos igualmente importantes, relativos à metodologia utilizada, que poderiam também interferir no aprendizado das crianças.

Assim, quando nenhuma professora refere-se à adequação de procedimentos didáticos para a tentativa de resgate das crianças com resultados insatisfatórios na alfabetização: “o trabalho vai ser até igual ao dos colegas”, recrudescem nossos questionamentos acerca dos critérios apontados por elas para selecionar suas estratégias metodológicas. O ecletismo dos métodos atenderia apenas às crianças que não apresentam dificuldades para se alfabetizarem, ou ainda, àquelas que se alfabetizariam independente das estratégias utilizadas?

Possivelmente, os saberes experienciais moldados pelo contexto imediato estejam tão incorporados à vivência das professoras que talvez pareça difícil formalizar, em nível de consciência discursiva, aquilo que seja contingente em seu “saber-fazer”. É o que observamos nas falas seguintes, quando as professoras foram solicitadas a fazer o caminho inverso, apontando, então, as facilidades do trabalho de alfabetizadora:

**Mariana:** Eu já estou há tantos anos na primeira série, já estou tão acostumada com o trabalho, que eu nem percebo, nem sei o que é mais fácil ou mais difícil, sei lá.

**Glória:** Olha, a alfabetização não é uma tarefa fácil, mas se você gostar, se identificar, ela se torna fácil. Não tem uma coisa que é fácil. Você está ali o dia a dia com eles e vai se tornando fácil. Acho que não tem o mais fácil e mais difícil.



**Júlia:** O mais fácil é que os alunos estão abertos ao novo. Eles sabem que tem o desafio de ler e escrever e que aquele é o ano deles. Ajuda no processo essa abertura da criança.

**Maria:** Eu acho que nessa fase a criança é alegre, espontânea, por isso é mais fácil.

**Rita:** Eu acho que o que faz ficar fácil é a experiência. Com o tempo nem penso mais nas dificuldades.

A urgência do agir na sala de aula e a consolidação de práticas longitudinais através dos tempos: “tão acostumada”; “dia a dia com eles”, “experiência”; “vai se tornando fácil”, vão criando representações para as professoras acerca de seu trabalho, de modo a ofuscar, ou tornar pouco relevante: “nem percebo”, “nem penso mais nas dificuldades”, a percepção e a compreensão dos condicionantes relativos ao próprio “saber-fazer”. Na tensa relação entre a importância dos conhecimentos consolidados na prática e a necessária desestabilização provocada por desafios cotidianos, ou, ainda, por novas teorias pedagógicas, fazemos nossas as palavras de Ghedin (2005), acerca do fazer docente:

a experiência docente é espaço gerador e produtor de conhecimento, mas isso não é possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre suas próprias experiências. Refletir sobre os conteúdos trabalhados, as maneiras como se trabalha, a postura frente aos educandos, frente ao sistema social, político, econômico, cultural é fundamental para se chegar à produção de um saber fundado na experiência (p. 135).

As ideias do autor nos incentivam a arriscar a pensar que uma prática “informada”, que parta do contexto de ação, mas que avance, que problematize suas estruturas, transcendendo seus limites, implicará em novas formas de conceber e atuar por parte das professoras. Certamente, há muito mais o que investigar a esse respeito. Tanto quanto são os desafios dos pesquisadores que se propõem a mergulhar nesse universo.

## 5 DO REFINAMENTO DO OLHAR: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há conhecimento pronto e acabado, do mesmo modo que não há vida absoluta. Tudo é processo contínuo de construção e de autoconstrução. Olhar o que estamos fazendo, refletir sobre os sentidos e os significados do fazer pedagógico é, antes de tudo, um profundo e rigoroso exercício de compreensão de nosso próprio ser.

Evandro Ghedin

Neste último capítulo, retomamos alguns elementos da construção desta pesquisa, buscando arregimentar suas possíveis contribuições para a compreensão dos modos de fazer empreendidos pelas professoras alfabetizadoras, a partir da questão principal: “Como são construídas as práticas alfabetizadoras hoje, diante da questão metodológica?”

Intentamos um enorme esforço para fugir das interpretações simplificadoras, que nos levam à apreensão apenas do imediatamente perceptível. Interrogar o instituído, às vezes, nos parece com a difícil tarefa de refinar o olhar que observa a superfície turva do rio, desejando saber o que há em seu leito. Mas não estamos sozinhos. Na trajetória desta pesquisa, fomos colecionando reminiscências, descobertas, alegrias e desapontamentos, experiências e diálogos, que trazemos de vários lugares e de várias interações. Do lugar de pesquisadores, nos foi possível ressignificar posicionamentos, provocar algumas reflexões e nos despir de certas ideias pré-formuladas que nossas observações, em nível da prática, pudessem ter estruturado. Nesse sentido, enveredar por este trabalho, desde o momento em que foi concebido até sua materialização nesta dissertação, foi um longo e difícil processo de “construção e autoconstrução”, que certamente afetará todas as esferas de nossas vidas.

Primeiramente, acreditamos que uma das contribuições deste trabalho resida no reconhecimento e na legitimação da pluralidade das práticas alfabetizadoras. Importantes avanços também vão se revelando nos modos de alfabetizar, posto que as professoras vão construindo seus percursos de forma singular e heterogênea, embora tenhamos observado muitas similitudes em suas propostas de trabalho.

Identificamos algumas alternativas metodológicas interessantes e promissoras, nascidas da preocupação incessante com o fracasso na/da alfabetização, que nos possibilitaram fomentar a crença na existência de propostas pedagógicas eficazes, construídas por profissionais sérios e bem preparados.

Percebemos que quando iniciaram suas trajetórias de alfabetizadoras, as professoras se apoiaram nos pares mais experientes ou em orientações de profissionais, como supervisoras pedagógicas, para executar seu próprio trabalho. Com o tempo, elas foram se tornando mais independentes e autônomas, adquirindo um domínio progressivo de aspectos didáticos do ensino da leitura. Esse conhecimento consolidado na experiência profissional é, reconhecidamente, a base da docência. Contudo, parece-nos que a crescente segurança e autonomia na ação de alfabetizar, por parte das professoras, vão produzindo um certo distanciamento de diretrizes e discussões mais gerais sobre o ensino da leitura, seja em nível institucional, ou até mesmo daquelas praticadas por seus pares.

Entendemos que ensinar engendra a atitude constante de fazer escolhas, o que se revelou para nós como o grande desafio na alfabetização atualmente. Há um consistente conjunto de teorias imanente do campo acadêmico circulando direta ou indiretamente nos meios escolares, que não se traduz, porém, explicitamente, em modos ou didáticas para alfabetizar, como ocorria há algumas décadas. De forma que tem sido relegado, unicamente às professoras, todo o processo de tomada de decisões quanto à definição de procedimentos para o ensino da leitura. O que não nos parece algo negativo, pois, a autonomia e liberdade de escolhas no fazer pedagógico sempre figuraram como uma importante conquista em termos de boas condições de trabalho entre os professores. No entanto, encontramos certo isolamento das professoras, poucos investimentos em espaços e tempos de discussão e reflexão coletiva, em que as contradições, conflitos e boas experiências pudessem ser explicitados e compartilhados, na construção de propostas para alfabetizar ou de um saber fazer mais solidário, nas palavras de Tardif (2002), de “um profissionalismo colegiado”. Não estamos defendendo a homogeneização de práticas, mas sim, a construção coletiva de parâmetros para a alfabetização que possam fazer frente a um subjetivismo exacerbado na definição das ações pedagógicas.

Analisando os relatos das professoras entrevistadas, percebemos que o ecletismo dos princípios metodológicos diversos é factível em suas práticas. Embora

haja a predominância de alguns procedimentos do método silábico, com o qual as professoras aparentam ter um maior domínio e crença na facilidade para as crianças apreenderem, elementos de outras vertentes metodológicas e teóricas, como aspectos do método global e aportes construtivistas, também são incorporados a fim de incrementar seu esquema de trabalho.

Os critérios adotados pelas professoras para a escolha e combinação dos elementos na composição das práticas alfabetizadoras concentraram-se na justificativa do atendimento necessário a todos os alunos e aos diversos estilos de aprendizagem. No entanto, seus argumentos se mostraram pouco claros e pouco consistentes, principalmente quando afirmaram não direcionar nenhuma metodologia diferenciada àqueles alunos que não conseguiam se alfabetizar. Quanto a isso, concluímos que nossas escolas permanecem alimentando o discurso da deficiência e da carência social dos alunos que não aprendem, para explicar possíveis inoperâncias de suas práticas.

A partir dos conceitos de “método” discutidos no segundo capítulo, os dados das entrevistas nos revelaram que os procedimentos de trabalho das professoras alfabetizadoras distanciam-se da versão restritivamente concebida de método, em que os passos obrigatórios eram seguidos mecanicamente, de forma fechada e ordenada. Embora, geralmente, iniciem sua sequência de trabalho a partir do conhecimento do alfabeto, para depois introduzirem sílabas, palavras e textos, esse caminho se constitui de maneira bastante elástica na consecução de suas etapas.

Também não conseguimos depreender dos relatos das professoras elementos que pudessem aproximar, efetivamente, seus procedimentos de um conceito mais atual e amplo de método de alfabetização, como aquele defendido por Soares (2004), o qual aponta para a adoção coerente de vários princípios, fundamentados em paradigmas conceituais, de cunho psicológico, linguístico, pedagógico e, sobretudo, social e político.

Por esse prisma, diríamos, ainda, que as proposições metodológicas das professoras encontram-se diluídas em um conjunto flexível e plástico de atividades para alfabetizar, de modo que muitas vezes torna-se difícil identificar, com clareza, um esquema sequencial e sistemático que caracterize seu método de trabalho.

A incorporação no senso comum pedagógico da descaracterização dos métodos de alfabetização apontou para alguns (des)caminhos, com importantes implicações no saber e no fazer das professoras alfabetizadoras. O mais importante

diz respeito ao total ofuscamento das discussões sobre a questão metodológica nos meios escolares. Em nome desse silêncio, os métodos deixaram de ser conhecidos, adotados e até mesmo apreciados em seus valores potenciais. Como explorar e combinar de forma coerente os elementos de cada vertente metodológica, sem conhecê-los efetivamente? Onde estariam materializados os conhecimentos sobre os métodos, para que as professoras pudessem acessá-los?

A elaboração de um método de alfabetização, ou de qualquer outra atividade educativa intencionada e planejada, implica a mobilização de vários conhecimentos, de ordem psicológica, biológica, pedagógica, sociológica e outras, que devem conduzir as ações rumo ao fim desejado. Nessa perspectiva, a construção de um método ganha status de autêntico instrumento de formação dos professores, pois pode assegurar importantes condições de planejamento, reflexão e avaliação das ações.

Alfabetizar com método, portanto, transcende a opção e adoção dos métodos tradicionalmente referidos como alfabético, fônico, silábico, global... A construção de ações alfabetizadoras implica tornar o ensino da leitura e da escrita objeto de reflexão permanente, não para se contrapor às certezas das professoras, mas para tentar descobrir o que é essencial para que as crianças realmente aprendam a ler e escrever. Assim, métodos mistos ou ecléticos configuram-se como possibilidades legítimas de trabalho com a alfabetização, desde que bem definidos os critérios acerca de quais elementos dos métodos utilizar, quando e porquê.

Hoje sabemos que alfabetizar engendra um trabalho sistemático, ordenado e gradativo para a construção de capacidades relativas ao domínio da leitura e da escrita, que vão muito além da mera decifração de nosso sistema alfabético. Quanto mais se complexificam as exigências para se transitar no mundo letrado, maiores são as demandas pedagógicas na elaboração de propostas para a alfabetização. Certamente, encontra-se atrelada a esta epistemologia didática a urgência de um sólido processo de formação contínua, capaz de interrogar o aparentemente instituído, para, além das dicotomias históricas, descortinar perspectivas e enfrentar a desalentadora realidade de fracasso na alfabetização.

A partir da retrospectiva histórica dos métodos de alfabetização mostramos uma trajetória marcada eminentemente por embates que procuraram focalizar ou apontar culpados pelo fracasso das práticas de ensino da leitura e da escrita. A questão metodológica protagonizou importantes discussões nesse cenário, assim

como os ciclos de alfabetização e promoção automática (não tratados neste trabalho), e a Psicogênese da língua escrita. Atualmente, no polêmico campo da alfabetização, os debates ainda parecem encaminhar-se para o desafio de “alfabetizar letrando”. Porém, a realidade de nossas salas de aula nos mostra que a despeito de inúmeros avanços teóricos, há que se percorrer uma caminhada de muitas batalhas. A discussão sobre a questão metodológica promovida por este trabalho revigora-se e representa mais um ponto de chegada que pode impulsionar inúmeras partidas.

Sabemos que o olhar com que construímos este estudo foi informado pelo modo como compreendemos a realidade, logo, nem todos os indícios foram percebidos, nem todos os fatos foram tomados ou referenciados pelo valor que mereciam. Assim, há vários campos inexplorados neste trabalho que podem engendrar novas perguntas, como: “E as crianças, o que elas pensam sobre o modo como lhes ensinamos a ler e escrever?”

Em que pesem todas as limitações inerentes a qualquer trabalho de pesquisa, esperamos que estas análises e reflexões possam contribuir para a construção de novas perspectivas acerca do “ressignificar” a questão metodológica nas práticas alfabetizadoras.

## BIBLIOGRAFIA

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2007.

ARAÚJO, Maria Carmen de C. Silva. **Perspectiva histórica da alfabetização**. Viçosa, MG: Imprensa Universitária, 1995.

AZENHA, Maria da Graça. **Imagens e letras: os possíveis acordos de Ferreiro e Luria**. São Paulo: Ática, 1995.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes & VAL, Maria da Graça Costa. Livros didáticos, controle do currículo, professores: uma introdução. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes & VAL, Maria da Graça Costa (orgs). **Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S.. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES, Cecília M<sup>a</sup> F. **O Professor da Educação Básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004.

BRASLAVSKY, Berta. **Escola e Alfabetização: uma perspectiva didática**. Trad. Vera Maria Mazagão Ribeiro. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.

CAGLIARI, Luís Carlos. Alfabetização – O duelo dos métodos. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da (org.). **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. O que é preciso saber para ler. In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

CARVALHO, Marlene. Revisitando as metodologias de alfabetização: professores falam sobre suas práticas. In: **Educação em foco: revista de Educação**. Universidade Federal de Juiz de Fora / Faculdade de Educação. V.6, nº 1, Mar/Ago 2001.

\_\_\_\_\_. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CASASANTA, Lúcia Monteiro. **Métodos de ensino da leitura – Didática de linguagem**. s.l.:Editora do Brasil S.A., s.d.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mario Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre alfabetização**. Trad. Horácio Gonzales e outros. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização em processo**. Trad. Sara Cunha Lima e Marisa do Nascimento Paro. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

FONTOURA, Afro do Amaral. **Metodologia do ensino primário**. Rio de Janeiro: Editora Aurora, 1966.

FRADE, Isabel Cristina da Silva. Alfabetização hoje: onde estão os métodos? **Presença Pedagógica. Alfabetização hoje: onde estão os métodos?** Belo Horizonte, V.9, nº 50, páginas 17 a 29, Mar/Abr, 2003.

\_\_\_\_\_. Escolha de livros de alfabetização e perspectivas pedagógicas do ensino da leitura. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes & VAL, Maria da Graça Costa (orgs). **Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. **Métodos e didáticas de alfabetização: Histórias, características e modos de fazer de professores. Caderno do formador** / Isabel Alves da Silva Frade. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

\_\_\_\_\_. & MACIEL, Francisca Izabel Pereira (orgs). **História da Alfabetização: Produção, Difusão e Circulação de Livros (MG/RS/MT – séc. XIX e XX)**. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2006

\_\_\_\_\_. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. In: **Educação: Revista do Centro de Educação**. Santa Maria, UFSM, 2007. Vol. 32, nº 1.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Portugal, Publicações Dom Quixote, 1992.

GATTI, B. A construção da pesquisa em educação no Brasil. Brasília: Plano, 2002. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **Educação em foco**, nº 6, 2003.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido & GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil – Gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática da alfabetização**. Paraná: Paz e Terra, 2008.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Rememorando trajetórias da professora alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.



KLEIMAN, Ângela (org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, Leitura e Escrita – Formação de professores em curso**. RJ: Papéis e cópias de Botafogo e Escola de Professores, 1995.

LACERDA, Mitsi Pinheiro de. **Quando falam as professoras alfabetizadoras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LAVILLE, C. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Christian Laville e Jean Dionne. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda; Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido & GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil – Gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_ **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Maria do Socorro Lucena & GOMES, Marineide de Oliveira. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, Selma Garrido & GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil – Gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005.

MARTINS, José do Prado. **Didática geral: fundamentos, planejamento, metodologia, avaliação**. São Paulo: Atlas, 1985.

MATTOS, Luiz Alves de. **Sumário de didática geral**. Rio de Janeiro: Gráfica Editora Aurora, 1970.

MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. Reflexões sobre o processo de aquisição da escrita. In: ROJO, Roxane (org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

MICOTTI, Maria Cecília de oliveira. **Métodos de alfabetização e o processo de compreensão**. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro. Nº 1, 1970.

MORAIS, Artur Gomes de. Concepções e metodologias de alfabetização: Por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”? UFPE – Centro de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb>. Acesso em jan. de 2010.

MORAIS, Artur Gomes de & ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Novos livros de alfabetização: dificuldades em inovar o ensino do sistema de escrita alfabética. In: VAL, Maria da Graça Costa & MARCUSCHI, Bete (orgs). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização (São Paulo – 1876/1994)**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

\_\_\_\_\_. História dos métodos de alfabetização no Brasil. **Seminário Alfabetização e Letramento em debate**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>, 05 de maio de 2006.

NEVES, Lucia Maria Wanderley (org.) **Educação e política no limiar do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

PENTEADO JÚNIOR, Onofre de Arruda. **Didática Geral**. São Paulo: Editora Obelisco, 1965.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido & GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor reflexivo no Brasil – Gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTEL, M<sup>a</sup> Auxiliadora Mattos. O modelo construtivista e o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita – questões conceituais. **Caderno AMAE 2 – Reflexões Construtivistas**. Belo Horizonte: sem data.

REGO, Lúcia Lins Browne. **Alfabetização e letramento: refletindo sobre as atuais controvérsias**. Seminário de alfabetização e letramento em debate. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>, 05 maio de 2006.

RIZZO, Gilda. **Os diversos métodos de ensino da leitura e da escrita**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1989.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização natural**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

SAMPAIO, Carmem Sanches. **Alfabetização e formação de professores: aprendi a ler quando misturei todas aquelas letras ali...** Rio de Janeiro: WakEd, 2008.

SEBER, Maria da Glória. **A escrita infantil: o caminho da construção**. São Paulo: Scipione, 1997.

SILVA, Ceris Salete Ribas da. Livros de alfabetização: o que muda e o que permanece da tradição escolar. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes & VAL, Maria da Graça Costa (orgs). **Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. Formas de uso dos novos livros de alfabetização: por que os professores preferem os métodos tradicionais? In : VAL, Maria da Graça Costa & MARCUSCHI, Bete (orgs). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

SMOLKA, Ana Luiza B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo, Campinas: Cortez, 2000.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. A reinvenção da alfabetização. **Presença pedagógica – A reinvenção da alfabetização**. Belo Horizonte, V. 9, nº 52, páginas 15 a 21, Jul/Ago, 2003.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio: Leitura e escrita em questão**. Porto Alegre, ano VII, nº 29, páginas 18 a 22, Fev/Abr, 2004.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e Letramento: Caderno do formador**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

\_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Presença Pedagógica**, V.14, nº 81. Mai/Jun. Belo Horizonte, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEBEROSKY, Ana. **Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista**. Trad. Ana Maria Neto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TFOUNI, Leda Maria Verdiani. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, 1988.

\_\_\_\_\_. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2005.

Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094). Acesso em 06/11/08.

ANEXOS



## 2 ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Há quanto tempo você é alfabetizadora?
2. Você gosta de alfabetizar? Por quê?
3. Onde e como você aprendeu a alfabetizar?
4. É importante ter um método para alfabetizar? Por quê?
5. Quais métodos de alfabetização você conhece?
6. Qual é o método de alfabetização que você utiliza para alfabetizar?
7. Por que você escolheu esse método?
8. Como você escolhe o método para alfabetizar seus alunos?
9. Nomeie e descreva as fases de trabalho do método que você utiliza para alfabetizar:
10. Quais os saberes que você considera indispensáveis para uma professora alfabetizadora?
11. Você participa de cursos de formação específicos para as práticas alfabetizadoras? Quais? Onde? (Se não participa, explicitar o porquê)
12. Em que esses cursos te ajudam para organizar seu trabalho de alfabetizadora no dia a dia?
13. O que você considera mais fácil no trabalho de alfabetizar crianças?
14. O que você considera mais difícil no trabalho de alfabetizar crianças? Como você resolve essas dificuldades? Ou, para você quais são os maiores desafios hoje no trabalho de alfabetizar crianças?
15. De que maneira a escolha do método de alfabetização pode influenciar no sucesso ou no fracasso da alfabetização?
16. Você utiliza o livro didático em suas práticas? De que maneira?
17. Que tipos de texto você utiliza em suas práticas? Com que objetivos?

## APÊNDICES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, \_\_\_\_\_  
professora \_\_\_\_\_ alfabetizadora da Escola \_\_\_\_\_,  
autorizo a mestranda  
Mary Luci Silva de Paula a fazer gravações em áudio e anotações das entrevistas  
por mim concedidas.

Estou plenamente ciente de que os dados produzidos na entrevista  
serão utilizados como elementos de análise para a dissertação da referida  
mestranda, assim como poderão vir a ser utilizados em futuros trabalhos  
acadêmicos.

Solicito, ainda, que se resguarde meu anonimato, através do uso  
de pseudônimo para se referir a mim no relatório final da pesquisa.

Juiz de Fora, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2009.

\_\_\_\_\_  
(Professora)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE COMPROMISSO

Eu, Mary Luci Silva de Paula, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, realizarei entrevista com a professora \_\_\_\_\_, efetuando anotações e gravações em áudio de seus relatos.

Estou ciente de que os dados produzidos nesta entrevista deverão ser utilizados exclusivamente para fins acadêmicos.

Comprometo-me, ainda, em resguardar o anonimato dos sujeitos da pesquisa, usando pseudônimos para referir-se a eles no relatório final da pesquisa.

Juiz de Fora, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2009.

---

(Mestranda)

---

(Orientadora)