

**CÉLIA REVILÂNDIA COSTA**

**ENTRE RIOS E LETRAS**  
**UM ESTUDO SOBRE OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO NA REDE PÚBLICA**  
**MUNICIPAL DE ENSINO DE TERESINA-PI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Luís Carlos Sales.

TERESINA  
2008  
**ENTRE RIOS E LETRAS**

**UM ESTUDO SOBRE OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO NA REDE PÚBLICA  
MUNICIPAL DE ENSINO DE TERESINA-PI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Em Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Luís Carlos Sales.

Dissertação de Mestrado aprovada em \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 2008

**Banca Examinadora:**

---

Prof.<sup>o</sup>. Dr. Luís Carlos Sales

Universidade Federal do Piauí

ORIENTADOR

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Antônia Edna Brito

Universidade Federal do Piauí

EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Érica Rodrigues Fontes

Universidade Federal do Piauí

EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Maria da Glória Soares Barbosa Lima

Universidade Federal do Piauí

SUPLENTE

TERESINA - 2008

## DEDICATÓRIA

À minha família e em especial, à minha mãe Valdecy; às minhas irmãs Valdeíres e Rosângela, pelos exemplos de fortaleza, perseverança e sucesso; aos meus sobrinhos Jordan, Jonathan, Ingrid, Renato, Bruna, Isabelli e Emily para que creiam que podemos fazer tudo se confiarmos em Deus; e à Irmã Talita pelo incentivo constante e inspiração.

## AGRADECIMENTOS

Á DEUS, toda honra, todo louvor e toda glória!

Por minha família que suportou de perto todos os momentos difíceis durante essa jornada, em especial à minha mãe Valdecy;

Pela Irmã Talita Antônia Tito da Costa, que muito influenciou na minha escolha por esta profissão, minha segunda mãe, cujo carinho constante expressa sempre o amor de Deus;

Por amigas tão presentes: Izete Rodrigues, Roméa Almeida e Silvana Alves;

Pelo professor e orientador Dr. Luís Carlos Sales por ter acreditado e confiado em meu trabalho;

Pelos amigos da longínqua Suécia: Per Fransson e Helena Ingelsson, que colaboraram na busca de informações em outros cantos o mundo;

Pelos colegas da 13ª Turma de Mestrado em Educação, em especial aos amigos: Ronaldo Albano por ter empreendido esforços em me manter focalizada neste objetivo; Carmem Lúcia, Marildes e Cristiane Pinheiro pelas palavras de motivação;

Pela professora do de Pós-Graduação em Educação – PPGEd (UFPI), Dra<sup>a</sup> Antônia Edna Brito e Dr<sup>a</sup>. Maria do Carmo Alves do Bomfim, pelo apoio e incentivo;

Pelas professoras e formadoras da Semec que participaram desta pesquisa, pela inspiração de desenvolver um trabalho sério e comprometido com qualidade;

Pelos professores de graduação na Universidade Federal de Goiás, os quais nunca esqueci e guardo com carinho seus exemplos (José Carlos Libâneo, Maria Augusta, “Gazinha”, Ged Guimarães, Jadir Pessoa, Luis Fernandes Dourado e Geraldo).

“Se diante de mim  
Não se abrir o mar  
Deus vai me fazer andar  
por sobre as águas.”  
(Trecho da música “Rompendo em Fé”)

“Quando passares pelas águas, estarei contigo; e quando  
passares pelos rios, eles não te submergirão [...]”  
(Isaías 43:12)

## RESUMO

Este estudo teve como objetivo investigar os métodos de alfabetização, na rede pública municipal de ensino em Teresina-PI onde coexistem duas proposta de alfabetização distintas, entre si, quanto à concepção de linguagem e formatação metodológica. A natureza desta pesquisa é qualitativa, consubstanciando uma discussão ampla que se processam em nível de políticas públicas de alfabetização e em nível de teorizações acerca do processo de alfabetização alargando os entendimentos para além do ringue ideológico de disputa de métodos. O interesse em desenvolver esse estudo originou-se e justifica-se em virtude da existência rara de uma rede pública de ensino que, adota oficialmente duas proposta de alfabetização. A pesquisa surge num período de efervescência de debates sobre alfabetização tanto em nível nacional, com a proposta de revisão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), quanto em nível municipal, que após a consolidação de uma proposta baseada em teorias sócio-interacionista e construtivista, o município optou pelo Método Alfa e Beto, o qual é baseado numa concepção fônica de alfabetização. Sem fazer opções por nenhuma delas, o estudo reúne autores exponenciais de cada uma das propostas de alfabetização tais como Soares (1996, 1997, 1998, 2000), Ferreiro e Teberosky (1985), Braggio (1992) e Smith (1999) para os quais a aquisição da língua constitui-se num fenômeno social; e Oliveira e Chadwick (2002, 2006) e Capovilla (2004) para os quais a aquisição da língua é um processo individual, controlável na medida em que é condicionado à formação de uma consciência fonológica. Na pesquisa empírica, utilizamos a técnica de entrevista semi estruturada com um grupo de vinte e seis professoras alfabetizadoras lotadas em escolas onde coexistiam duas propostas de alfabetização nas quais haviam pelo menos uma turma representativa de cada proposta de alfabetização, cuja diferença no quantitativo de alunos não ultrapassasse três e cujo índice de não-alfabetizados não fosse superior a 5%. Para subsidiar a análise dos dados, foram entrevistadas as pedagogas das respectivas escolas e aplicado um questionário a uma amostra aleatória formada 87 professoras alfabetizadoras da rede. Utilizamos a análise de conteúdo na interpretação dos dados obtidos, os quais nos permitiu compreender que a discussão sobre a “superioridade” de um método em detrimento do outro esvazia-se na imprevisibilidade do cotidiano das aulas quando o docente renega os limites impostos pelos métodos e busca nas conexões de sua história e profissionalização as respostas necessárias.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Método. Escola.

## ABSTRACT

This study had as objective investigate the literacy methods in the public municipal schools in Teresina-PI where there are two distinct methods of literacy, as regards to the conception of language and methodological formulation. This is a research which has qualitative nature, consubstantiating a broad discussion that is prosecuted at the level of public politics of literacy and at the level of theories about the process of literacy widening the understandings far beyond the ideological ring of method discussion. The interest in developing this study originated and is justified because of the rare existence of a public system of education that officially adopts two proposals of literacy. The research arises in a period of steaming debates about literacy at in both, the national level, with the proposal of a review of the National Curricular Parameters (PCNs), and at a municipal level, which after the consolidation of a proposal based in the social-interacionist and constructivist theories, the city opted for the Alfa and Beto Approach, which is based on a phonic conception of literacy. Without opting for any of them, the study unites the main authors of each of the literacy methods such as Soares (1996, 1997, 1998, 2000), Ferreiro and Teberosky (1985), Braggio (1992) and Smith (1999) for whom language acquisition constitutes in a social phenomenon; and Oliveira and Chadwick (2002, 2006) and Capovilla (2004) for which the acquisition of the language is an individual process, controllable in the point that it is conditioned to the formation of a phonological awareness. In the empirical research, we used a semi-structured interview with a group of twenty six literacy teachers who work in schools where there are two methods of literacy that had at least one group of each method, which the difference in the number of students did not surpass three and where the rate of not-literate did not go over 5%. To subsidize the analysis of the facts, the pedagogues of the schools were interviewed and a questionnaire was applied to a sample of 87 literacy teachers. We used the analysis of content in the interpretation of the obtained data, which allowed us to understand that the discussion about the "superiority" of one of the approaches over the other deflates in the unpredictability of the routine of the classes when the teachers deny the limits imposed by the methods and seek in the connections of their history and professionalization the necessary answers.

Keywords: Literacy. Method. School.

## LISTA DE TABELAS

**Tabela 1** - Resultado do quantitativo de pessoas utilizadas nesta pesquisa, de acordo com a proposta de alfabetização utilizada

**Tabela 2** - Resultado do quantitativo relativo ao Tempo de Serviço (Ts) das professoras entrevistadas.

**Tabela 3** - Percentual de respostas obtidas através de entrevista (de acordo com a frequência das menções) das professoras da proposta fônica e não-fônica à pergunta “Como deve ser o professor alfabetizador?”

**Tabela 3** - Percentual de respostas obtidas através de entrevista (de acordo com a frequência das menções) das professoras da proposta fônica e não-fônica à pergunta “Como deve ser o professor alfabetizador?”

**Tabela 4** - Percentual de respostas obtidas através de questionário (de acordo com a frequência das menções) das professoras da proposta fônica e não-fônica à pergunta “Como deve ser o professor alfabetizador?”

**Tabela 5** - Percentual das respostas obtidas à pergunta “O que você fazia no início de sua carreira para alfabetizar as crianças e o que você faz hoje?” de acordo com a categorização realizada.

**Tabela 6** - Percentual de respostas encontradas, a partir de entrevista, para a pergunta “O que você avalia de bom e de ruim na proposta de alfabetização utilizada?” de acordo com a frequência de menções.

**Tabela 7** - Percentual de considerações verdadeiras e falsas sobre a proposta fônica segundo a opinião das 87 professoras de ambas as propostas de alfabetização.

**Tabela 8** - Percentual de considerações verdadeiras e falsas sobre a proposta não-fônica segundo a opinião das 87 professoras de ambas as propostas de alfabetização.

**Tabela 9** - Categorias onde foram agrupadas as resposta à pergunta: “Porque algumas crianças não conseguem ser alfabetizadas?” feita às professora do Grupo A

**Tabela 10** - Categorias em que se enquadram respostas à pergunta “o que é necessário para se alfabetizar com sucesso?” segundo as quais o sucesso está relacionado à:

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Ab – Alfa e Beto

ABC – Ação Básica Cristã

ANPED - Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação

GEEMPA – Grupos de Estudo sobre Educação Metodologia e Pesquisa em Alfabetização

GETA – Grupo de Estudos e Trabalhos em Educação

GT – Grupo de Trabalho

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INAF – Índice Nacional de Analfabetismo Funcional

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MOBRAL - Movimento Brasileiro e Alfabetização

Nab – Não Alfa e Beto

OIT – Organização Intenacional do Trabalho

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PF – Proposta fônica

PIREF – Programme Inicitif de Recherche em Education et Formation

PNf – Proposta não fônica

PRALER – Programa de Aperfeiçoamento da Leitura e Escrita

PROFA – Programa de Formação de Professores

PROLETRAMENTO – Programa de Letramento

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura (Teresina –PI)

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2 VISITANDO AS NASCENTES .....</b>	<b>17</b>
<b>2.1 Os rios teóricos e históricos das discussões sobre alfabetização.....</b>	<b>27</b>
<b>2.2 O conceito de alfabetização nos programas federais.....</b>	<b>24</b>
<b>2.3 O “i” da questão - Letramento e Alfabetização: partes de uma mesma letra ou letras de um mesmo texto? .....</b>	<b>34</b>
<b>2.4 Navegando pelas águas de disputa ideológica - de lancha ou de canoa? .....</b>	<b>45</b>
2.4.1 A proposta construtivista .....	47
2.4.2 A proposta fônica.....	49
<b>3 O PLANO DE NAVEGAÇÃO .....</b>	<b>55</b>
<b>3.1 A definição do campo .....</b>	<b>55</b>
<b>3.2 A definição dos sujeitos da pesquisa .....</b>	<b>57</b>
3.2.1 O Professor alfabetizador .....	57
<b>3.4 O Método .....</b>	<b>59</b>
<b>3.5 As técnicas de pesquisa.....</b>	<b>61</b>
3.5.1 Entrevista .....	61
<b>4 DIÁRIO DE BORDO (análise dos dados).....</b>	<b>65</b>
<b>4.1 O perfil do professor alfabetizador .....</b>	<b>66</b>
4.1.1 O professor alfabetizador deve desenvolver a afetividade.....	68
4.1.2 O professor alfabetizador deve ser criativo .....	70
4.1.3 O professor alfabetizador deve preocupar-se com sua formação .....	72
4.1.4 O professor alfabetizador deve ter domínio de sala de aula.....	74
4.1.5 O professor alfabetizador deve desenvolver habilidades pessoais .....	75
4.1.6 O professor alfabetizador deve ter consciência política .....	76
4.1.7 O professor alfabetizador deve ser dinâmico .....	77

4.1.8	O professor alfabetizador deve ser motivado .....	77
4.2	<b>A proposta de alfabetização</b> .....	81
4.2.1	O bom e ruim das propostas de alfabetização.....	89
4.2.2	Dificuldades e adaptações das propostas de alfabetização .....	100
4.3	<b>As concepções sobre o processo de alfabetização</b> .....	104
5	<b>NO DELTA DAS CONCLUSÕES</b> .....	112
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	117
	<b>ANEXOS</b> .....	119

## 1 INTRODUÇÃO

Além da motivação acadêmica e social, o interesse pela temática desenvolvida nesta dissertação, houve também uma motivação pessoal, surgida ainda no primeiro ano de graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás durante o por ocasião da produção de um trabalho acadêmico na disciplina de História da Educação. O trabalho era uma análise da dissertação de mestrado sobre o Mobral da então professora Teresinha Nádia Jaime Mendonça, que, à época, ministrava a disciplina. O contato com a obra da professora Nádia despertou inquietações sobre a temática da alfabetização, aguçadas nos anos seguintes da graduação pelo contato com os textos e trabalhos da professora Gazinha, do professor José Carlos Libâneo e da professora Maria Augusta.

Entretanto, em virtude dos destinos imprevisíveis da vida e das necessidades imperiosas de sobrevivência que nos obrigou a ministrar aulas em turmas de 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> série, vivenciamos certo distanciamento das especificidades do ensino nas séries iniciais. Apesar disso, a experiência nos possibilitou um contato direto com as dificuldades e deficiências de leitura e escrita de alunos do ensino noturno, em escolas públicas goianas, que nos serviu para refletir sobre as condições em que se processava a alfabetização no Ensino Fundamental.

Assim, embora não houvesse ainda amadurecimento teórico e condições socioeconômicas para esboçar uma pesquisa sobre a temática, a inquietação e o interesse em achar respostas tornaram-se mais fortes. Dez anos depois, já em solo piauiense, e após ter assumido uma turma de 2<sup>a</sup> série na Escola Municipal João Porfírio de Lima Cordão, onde apenas metade da turma sabia ler, nos confrontamos com a complexa realidade de alfabetizar crianças. Esse contexto nos levou a buscar nas neurociências (através de uma pós graduação em Neuropsicologia) as bases fisiológicas ou neuropsicológicas, que ampliasse nossa compreensão sobre os mecanismos internos condicionantes da aprendizagem.

A impossibilidade de conclusão do curso em virtude da jornada de trabalho enquanto professora primária abriu uma lacuna com muito mais interrogações que antes. Nesse processo de formação, pudemos perceber o quanto as questões familiares, sociais, neurológicas, políticas, econômicas e educacionais interferem de forma decisiva não só na aquisição da língua escrita, mas na educabilidade de modo geral. Foi a vivência desse processo formativo e a convivência com outros colegas de trabalho, compartilhando sucessos

e fracassos, experiências e sonhos que cada vez mais pareciam orbitar numa esfera diferente da que orbitavam alguns livros, teorias e determinações educacionais.

Assim, sem perder de vista o interesse pela temática da alfabetização, procuramos nos familiarizar com estudos e pesquisas já realizados ou em andamento, cuja temática estivesse vinculada aos processos de aquisição da língua escrita, leitura, alfabetismo e analfabetismos e outras subtemáticas deles derivadas.

Percebemos, então, que, no cenário do ensino público municipal, muitas discussões estavam sendo desencadeadas, em virtude de recentes postulações teóricas.

Detectamos que tais discussões eram provocadas pelos estudos de um grupo de teóricos dentre os quais se destacam Alessandra G.S Capovilla, Fernando C. Capovilla e João Batista Oliveira, que apregoavam o retorno do método fônico às escolas brasileiras. Os autores justificam a defesa de uma alfabetização fônica, baseando-se em estudos sobre consciência fonêmica e fonológica e lançam mão de uma série de estudos internacionais para legitimar essa defesa. João Batista Oliveira sendo um dos integrantes de uma equipe de técnicos responsáveis para produzir um relatório sobre educação infantil no Brasil suscita, nas entrelinhas, e em alguns trechos de forma explícita, que o fracasso do ensino no Brasil tem como principal responsável a adoção do construtivismo como norteador de suas práticas.

Do outro lado, encontramos pesquisadores, cujos estudos, orientam-se numa perspectiva construtivista, os quais se destacam principalmente Emília Ferreiro, Ana Teberosky e Magda Soares e cuja concepção de alfabetização vincula-se mais aos aspectos sócio-culturais da língua.

A existência destes dois grupos de estudiosos contribuiu para o surgimento de um fenômeno de polarização ideológica, cuja repercussão, tornou-se, no âmbito dos contextos educativos - escolas, lares, sistemas e redes de ensino – um nó a ser desfeito em prol da diminuição do desgaste didático. O contexto instaurou um cenário de disputa que evidencia interesses econômicos, vaidades acadêmicas, fracassos inconfessáveis ou ainda não detectados, questionamentos e dúvidas.

Em Teresina-PI, essa polarização configurou um quadro propício à execução de uma pesquisa, uma vez que, oficialmente são adotadas duas propostas de alfabetização com equipes de formadores, procedimentos de monitoramento e avaliação, pedagogos e material didático próprios. Uma proposta de alfabetização vincula-se à concepção construtivista e a outra proposta vincula-se à concepção fônica através da aplicação do Método Alfa e Beto.

Neste contexto, interessou-nos compreender acerca dos métodos de alfabetização na rede pública municipal de ensino de Teresina-PI, tendo como figura destaque as professoras alfabetizadoras lotadas em escolas onde coexistiam as duas propostas de alfabetização.

Ao nos aproximar dessas professoras, intencionamos descobrir categorias emergentes de suas próprias falas, que nos fornecessem significativamente, informações de conteúdo substancial à compreensão do processo e as concepções de alfabetização.

Nesta perspectiva, foi importante o delineamento de um **perfil docente**, tanto das professoras entrevistadas (professoras reais) quanto da professora ideal, seguindo os indicativos de habilidades e atributos fornecidos pelas professoras da pesquisa. Assim, foram colhidas informações sobre o tempo de serviço e formação acadêmica e continuada, na intenção de que estes dados pudessem apontar alguma pista na direção de uma melhor compreensão sobre os métodos de alfabetização.

Nossas reflexões, análises e interpretações, nos inspirou a utilizar a metáfora dos rios de forma a conduzir uma linha de raciocínio. Este recurso pareceu-nos adequado uma vez que esta pesquisa foi realizada em Teresina – PI uma cidade localizada **entre rios**, que se encontram e rumam para um delta. Outro exemplo foi o fato de algumas professoras utilizarem palavras tais como “deslancharam”, “boiar”, “mergulhar”; e expressões tais como “nadar contra a correnteza”. Assim, estruturamos em mais quatro capítulos, além deste introdutório, os tópicos de análise seguindo uma linha de raciocínio baseada no recurso metafórico proposto, e é por isso que nomeamos os capítulos seguintes fazendo alusões à navegação e a rios.

No Capítulo 2 – *Os rios históricos e teóricos da discussão sobre alfabetização* – fizemos uma retomada histórica sobre a alfabetização, envolvendo tanto a construção e mudanças do conceito, quanto a disputa entre métodos sinalizando para a existência de dois rios pelos quais as discussões sobre alfabetização fluíram, a saber – o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos. Neste processo identificamos que as disputas entre metodologias de alfabetização, datam desde o período colonial e mantém semelhanças com o contexto atual, as quais abordamos numa perspectiva crítica.

No Capítulo 3 – *Instrumentos de navegação* -, mantendo o raciocínio da linguagem metafórica utilizada, descrevemos a construção do referencial teórico e metodológico, associando-os aos instrumentos e recursos utilizados num processo de navegação.

No Capítulo 4 – *Diário de bordo* -, fizemos a análise dos dados e, a partir desta, apresentamos os resultados obtidos, mediante a condensação dos resultados em tabelas. Estes resultados foram estruturados a partir de três eixos de análise de modo a propor uma organização das categorias emergentes. São eles:

- a) a professora alfabetizadora;
- b) a proposta de alfabetização;
- c) o processo de alfabetização.

Por fim, no Capítulo 5 – *No delta das conclusões* -, fizemos uma reflexão sobre os resultados alcançados, salientando que estes responderam aos objetivos propostos, inicialmente, e que tais resultados convergem para uma análise ampla do fenômeno da aprendizagem, sobretudo da alfabetização, cujas articulações com áreas e práticas sociais não apenas são promovidas por este trabalho, como também são reforçadas para discussão dos processos de aquisição da língua escrita nos contextos educativos de escola, redes e sistemas de ensino, igreja, famílias e mídia.

## 2 VISITANDO AS NASCENTES

### 2.1. Os rios - teórico e histórico - das discussões sobre alfabetização

Para compreender o fenômeno da alfabetização de crianças brasileiras na sua processualidade e constituição conceitual ao longo da história, lançamos mão do recurso metafórico dos rios. Consideramos que as discussões sobre a temática da alfabetização fluíram por percursos (rios) diferentes - Ensino Fundamental e Educação de Jovens Adultos – mas, que, contudo tiveram um lugar comum - as nascentes - localizadas por nós no período colonial. Neste sentido, ao buscar informações sobre as origens das discussões sobre metodologias de alfabetização, encontramos uma nascente histórica comum<sup>1</sup> em virtude da inexistência dos “rios” propriamente ditos, ou seja, ainda não haviam definições específicas quanto ao que era pertinente ao ensino de crianças e adultos.

Este resgate histórico foi importante e apropriado para o enriquecimento da análise desenvolvida e compreensão sobre a temática da alfabetização, especialmente a delineada em Teresina-PI, pois forneceu elementos tanto de identificação quanto de diferenciação

Assim, considerando os níveis de ensino como “rios” optamos por, ao invés de mergulhar num trecho de suas águas, visitar suas nascentes, e, a partir daí, navegar em suas trajetórias, conhecendo as idiossincrasias do percurso e neste processo extrair os significados e sentidos necessários à compreensão do fenômeno.

Nesta abordagem, encontramos elementos que marcaram e determinaram a natureza das discussões sobre alfabetização no Brasil delineando ora aspectos *religiosos*, ora aspectos *métodos-mercadológicos* e ora aspectos *político-ideológicos*..

O aspecto *religioso* é marcadamente concentrado no período colonial e vincula-se aos interesses expansionistas de Portugal na “busca de novas terras” que condicionaram a “descoberta do Brasil” e ao contexto contra-reformista da Igreja Católica que focalizou na figura do indígena brasileira sua “busca de novos fiéis”.

Neste contexto, e utilizando-se da educação como umas estratégias de dominação, os primeiros grupos religiosos que chegaram ao Brasil, como a Companhia de Jesus, trouxeram consigo não apenas uma religiosidade européia portuguesa, mas também métodos

---

<sup>1</sup> Esta nascente comum evidencia-se nos estudos de Ferreira Netto (1994, p. 16) ao tratar sobre a influência jesuítica no período colonial, segundo o qual a “[...] escola de ler e escrever também era freqüentada pelos índios adultos”, o que revela a inexistência de níveis de ensino específicos para adultos e crianças.

pedagógicos, materializados em extensa documentação como o *Ratium Studiorium*. Sendo assim orientados por um material escrito numa língua estrangeira e conduzidos por professores também estrangeiros, o processo alfabetizador no período colonial caracterizou-se como bilíngüe pois “[...] até a substituição da língua geral pela portuguesa, processo que só se completaria no curso do século XVIII, o tupi rivalizava com o idioma do conquistador na proporção de três por um”. (FERREIRA JR; BITTAR, 2004, p. 24).

Neste contexto a alfabetização tornou-se fundamental para a consolidação da dominação portuguesa no Brasil, através do discipulado religioso, pois, “[...] Para ser catequizado, porém, era necessário que o índio soubesse o bê-á-bá”. (FERREIRA JR; BITTAR, 2004, p. 25). Além disso,

[...] as próprias técnicas alfabetizatórias do período quinhentista promovem essa forma de ensino, cujo fim último será sempre o religioso tornando o conhecimento dos rudimentos da leitura ou e escrita condicionantes tanto para a inicialização no processo catequético quanto para ingresso na vida religiosa. (FERREIRA NETTO, 1994, p. 18),

Outro aspecto que evidenciava a diluição dos aspectos religiosos no processo alfabetizador eram as cartilhas utilizadas na época, que,

[...] na sua totalidade constituída por duas partes distintas: uma primeira parte composta por breves páginas destinadas ao ensino do alfabeto e da soletração e, depois, uma segunda parte, sempre muito maior, contendo diversos textos destinados à prática da leitura. Ora, esses textos são quase todos eles de índole religiosa, constituindo um verdadeiro catecismo. A criança, ao mesmo tempo em que aprendia a ler, aprendia a doutrina católica. (FERREIRA NETTO, 1994, p. 18)

Ao utilizar a alfabetização como instrumento de catequizaçã<sup>2</sup> a educação jesuítica revelava que esta estratégia educacional não objetivava unicamente o ensino dos rudimentos da leitura e escrita da(s) língua(s) falada no Brasil, mas, principalmente a consolidação de um domínio sob o pretexto de uma pedagogia importada de Portugal,

Durante o período em que estiveram no Brasil, os jesuítas conseguiram implantar um sistema educacional e atuar de forma hegemônica durante mais de 200 anos e embora outras ordens religiosas tenham aportado em território brasileiro, somente a Companhia de

---

<sup>2</sup> [...] O ensino de ler e escrever, no entanto, passou por outros caminhos que se cruzavam em alguns momentos com as técnicas catequéticas. Se a alfabetização não era um fim por si só definido, como se vê claramente nas *Constituciones*, era um trabalho complementar, amplamente utilizado pelos jesuítas (FERREIRA NETTO, p. 22-23)

Jesus tinha autorização de Portugal para abrir estabelecimentos de ensino. Essa prerrogativa, embora de um lado tenha fortalecido o domínio português no Brasil, por outro lado representou indícios das primeiras iniciativas relacionadas à alfabetização no Brasil com instalação das “casas de be-a-bá”, onde os rudimentos de leitura e escrita eram ensinados e sobre as quais Ferreira Jr. e Bittar (2004) comentam:

As casas de bê-á-bá foram instituídas pelos jesuítas em 1549, no mesmo ano da chegada do padre Manuel da Nóbrega e dos seus cinco companheiros. Entre eles, desembarcou aquele que seria considerado o "primeiro mestre-escola do Brasil": Vicente Rijo [Rodrigues]. Na "escola" organizada pelo padre Vicente, em Salvador, os primeiros "alunos" foram as crianças mamelucas. Elas eram bilíngües, pois falavam o tupi da mãe e entendiam o português do pai. (FERREIRA JR.; BITTAR, 2004, p. 32.)

O longo período de permanência não impediu que os jesuítas fossem expulsos do Brasil, fato este que contribuiu para instalação de um verdadeiro caos na educação brasileira que ficou sem uma proposta de ensino, já que os religiosos expulsos levaram consigo aquelas metodologias de ensino que haviam trazido.

Assim, os primeiros momentos da nossa história já haviam questões relacionadas a métodos (no caso o jesuítico) de ensino, mas ainda de maneira disforme em relação a níveis de ensino. As diferenciações só aconteceram com a vinda da família real para o Brasil, fato que além de ser um divisor de águas é também divisor histórico, marcando o período imperial e destacando nuances de caráter *método-mercadológico*, embora tenham persistido ainda os aspectos religiosos.

Neste período, emergem as primeiras diferenciações das águas de cada rio, ou seja, ocorrem as primeiras iniciativas de diferenciação entre propostas de ensino para adultos e crianças. A temática da alfabetização surge com força ao ser constituída enquanto um quesito censitário e tornou-se o único indicador do grau de instrução da população a partir do censo de 1872 (FERRARO, 2002).

A importância atribuída à alfabetização neste período decorreu do fato de termos a predominantemente uma população analfabeta, resquícios da época anterior cujos interesses direcionaram-se mais especificamente a exploração das riquezas naturais do país. Havia ainda interesses eleitoreiros evidenciados pelo censo literário (saber ler e escrever) e pela proibição do voto de analfabetos através da Lei Saraiva.

Além disso, a chegada dos primeiros métodos de alfabetização em 1824 e conseqüentemente das primeiras cartilhas importadas de Portugal, não apenas fortaleceu as

discussões sobre alfabetização, como também provocou ondas de “disputa” entre métodos de alfabetização.

Morttati (2000) pesquisadora da história da alfabetização no Brasil, fez um estudo minucioso sobre um longo período histórico, onde através da análise de documentos tratados como tematizações, concretizações e normatizações, ela traçou um valioso curso pelo qual percorreram as questões e torno de métodos de alfabetização no Brasil. Embora tenha centrado sua atenção em São Paulo, seus estudos servem de referência para elucidar questões em torno do que ela chamou de “metodização” da leitura e a escrita.

Morttati (2000) relacionou quatro momentos em que a questão dos métodos de alfabetização caracterizou-se enquanto uma disputa. O primeiro momento estudado pela autora, consistiu de uma disputa entre os partidários do “*Método João de Deus*” (palavração) e os partidários dos *métodos sintéticos* (soletração e silabação). O segundo momento consistiu de uma “acirrada disputa” entre o “novo e revolucionário” *método analítico* e os *métodos sintéticos* baseados na silabação. No terceiro momento houve uma “*relativização da importância do método*” e caracterizou-se por uma “[...] diluição gradativa do tom de combate dos momentos anteriores [...]” (MORTATTI, 2000, p. 26), embora a disputa tenha se estabelecido entre o *método misto*, que podia ser analítico-sintético ou sintético-analítico e o método analítico, influenciado fortemente pelos testes que fundaram uma nova tradição: alfabetização sob medida. O quarto momento, segundo a autora, trata-se de um período de “*revolução conceitual*” em que as discussões em torno da eficácia dos métodos polarizaram-se entre *construtivistas e tradicionais*.

A efervescência dos debates educacionais centrados na questão dos métodos de alfabetização, evidenciou o que denominamos de corrente *método-mercadológica*, quando na urgência de garantir a perpetuação de suas idéias, os defensores de cada método/proposta de alfabetização enfatizavam a importância do material didático por eles elaborados. Assim,

Essa ‘revolução na educação brasileira’ marcada pelos progressos nos métodos educacionais’ e pelo crescimento das taxas de alfabetização pode também ser analisada do ponto de vista de uma outra urgência da época e seu fenômeno correlato: a consolidação do mercado editorial de livros didáticos produzidos por brasileiros e para a escola brasileira. (MORTATTI, 2000, p. 85)

Além dos defensores de cada método/proposta, o mercado editorial era fortalecido também pelos professores que “[...] passam a divulgar sua própria experiência [...] por

intermédio da produção de cartilhas e livros de leitura, que começam a impulsionar o mercado editorial brasileiro de livros escolares e que têm larga aceitação nas escolas [...]” (MORTTATTI, 2000, p. 51).

Os religiosos ligados ao catolicismo também tiveram significativa participação no fortalecimento da indústria gráfica e tipográfica brasileira, conforme denunciado por Santos (1997). O autor destacou a figura do Frei Pedro Sinzig, um religioso que motivado pela idéia de combater a imprensa não católica, abria espaço para a produção em larga escala de impressos didáticos que “[...] devido a escassez de material de base moral e religiosa, a sua grande linha de frente foram os livros didáticos”. (SANTOS, 1997, p. 3).

A ênfase dada ao material impresso o qual sintetizava em livros e principalmente cartilhas, as idéias e teorias que dava sustentabilidade a cada proposta, tinham um teor propagandista e doutrinário. Na defesa, por exemplo, da Cartilha João de Deus, que condensava as idéias de um método de alfabetização, Silva Jardim<sup>3</sup> um de seus ávidos divulgadores, ressaltava o aspecto “revolucionário” do material porque este expressava uma “[...] fase definitiva e ‘porque científica’ para o ensino da leitura no estado da atual civilização.” (MORTTATTI, 2000, p. 48).

Segundo analisou Mortatti (2000, p. 132) ao discorrer sobre o relatório Thompson de 1918 da Liga Nacional, além de impulsionar o mercado editorial, a efervescência das discussões sobre metodologias de alfabetização, pioneirizou a utilização do termo “alfabetização” (para designar o ensino das primeiras letras), e “analfabeto”, num momento em que proliferaram pareceres sobre cartilhas e livros didáticos.

O contexto de persuasão publicitária no âmbito principalmente acadêmico para adoção de determinada metodologia de alfabetização, encaminha os debates sobre alfabetização para uma corrente *político-ideológica*. Neste período ambos os “rios” – Educação de Jovens e Adultos e Ensino Fundamental – se distinguem definitivamente orientados principalmente por uma ideologia nacionalista em que pesa o contexto de recomposição do poder político numa perspectiva de romper com a “[...] aristocracia dos que sabem ler e escrever” (NAGLE, 1976, p. 48).

Nagle (1976, p. 99; 104) ressaltou em seus estudos que a concepção de analfabetismo enquanto uma “vergonha nacional” e um “grande mal a ser erradicado”,

---

<sup>3</sup> O final da década de 1870 e a década de 1880, sobretudo na província de São Paulo, são momentos ricos de efervescências de idéias renovadoras em relação ao ensino da leitura e à nacionalização do material didático. Silva Jardim é um dos mais – se não o mais – articulados tematizadores e concretizadores e, de certo modo, projeta-se, divulgando uma apropriação do “método João de Deus” (MORTTATTI, 2000, p. 51).

provocou o surgimento de vários movimentos, campanhas e projetos em prol da redução do contingente analfabeto do país, seja para integrá-lo nas “sendas do progresso” seja para aumentar substancialmente a parcela eleitoral do país tendo em vista a recomposição do poder.

Assim, o discurso que sustentava essa posição trazia em seu bojo muito mais um interesse em acrescentar significativamente o número de eleitores, do que efetivamente uma intenção de resolver os problemas relativos à educação no país. Os intelectuais viam na educação, ou especificamente na escolarização o canal através do qual seria possível a passagem de uma “sociedade fechada” baseada num modelo agrário-exportador para uma “sociedade aberta”, baseada num modelo urbano industrial. Nagle (1976, p.103) aborda essa questão, fazendo referência ao relatório apresentado pelo secretário geral Dr. Thomaz Lessa da Ação da Liga Nacionalista, do qual extraiu a seguinte afirmação: “[...] sem que se consiga derramar a instrução primária de um modo intenso por todo o país, serão inúteis quaisquer tentativas de formação de uma coletividade política”.<sup>4</sup>

Expressa desta forma, a dimensão político-ideológica dos debates, em torno da alfabetização, evidenciou, por exemplo, movimentos ligados aos religiosos católicos, cuja tônica do discurso combatia o analfabetismo em prol da construção de uma identidade nacional. Esta concepção ficou evidente na defesa pela obrigatoriedade do ensino religioso, expresso, por exemplo, num trecho dos “12 Marcos de Gil Blas” da Ação Social Nacionalista,

Para atingirmos a Brasilidade, isto é, termos a Pátria reivindicada, reestabelecida, entregue a si própria, só o conseguiremos pelo catolicismo, que é a própria alma do Brasil Que valem os programas de difusão da instrução pública, de guerra ao analfabetismo, se a instrução nada é sem educação, e a educação nada é sem religião? (NAGLE, 1976, p. 105)

Além dos católicos, intelectuais e políticos estavam na disputa pela recomposição do poder e estabelecimento de uma nova sociedade na qual a alfabetização e a escolarização tornaram-se temas propulsores da mudança almejada. A acentuação dos debates sobre estes temas engendrou mecanismos que possibilitaram pela primeira vez a organização de um sistema educacional no Brasil. Esta organicidade contribuiu para o fortalecimento do que chamamos de corrente *método-mercadorológica* uma vez que “[...] o material didático impresso produzido por brasileiros até a década de 1880 era bastante incipiente, do ponto de vista quantitativo, em vista das novas necessidades de expansão e organização do ensino”.

---

<sup>4</sup> A Ação da Liga Nacionalista, Relatório Apresentado pelo Secretário Geral Dr. Thomaz Lessa, etc., pág. 7.

(MORTTATTI, 2000, p. 53). A necessidade de expansão revelava também as correntes, *religiosa e político-ideológica*, pela forte influência do catolicismo e católicos nos debates sociais e nos interesses de participação política destes e de outros segmentos sociais, como os intelectuais.

## **2.2. O que tem no meio do rio? – os conceitos de alfabetização nos programas federais**

Se a visita às nascentes nos permitiu identificar o teor das correntes relacionadas a mercado editorial, religiosidade e ideologia política eleitoreira, a navegação pelos rios dos níveis de ensino (fundamental e de jovens e adultos), nos permitirá compreender a alfabetização enquanto um fenômeno socialmente construído e co-construído no processo de escolarização para sempre o risco da existência de um controle (COOK-GUMPERZ, 2001). Esse controle e modificação do conceito de alfabetização aparecem imiscuídos nos contextos e textos de programas federais de alfabetização.

Navegando por estes “rios” da alfabetização através de Paiva (1973), percebemos que a partir dos anos 40, as discussões são mais evidentes no “rio” da Educação de Jovens e Adultos, através da associação direta entre atraso do país e a falta de instrução. Desde a década de 1940 que as discussões sobre alfabetização repercutiram em grandes campanhas que vinculavam diretamente alfabetização e desenvolvimento. Esta vinculação contribuiu para a valorização da alfabetização como um tema, doravante sempre presente na agenda nacional, embora tenha sido tratada mais do ponto de vista da sua inexistência, ou seja, o analfabetismo – considerado “causa” da situação social e cultural do País.

Neste sentido, foram empreendidos esforços na promoção da alfabetização em todo país, tais como o I Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1947, cujo slogan: “ser brasileiro é ser alfabetizado”, a Cruzada ABC (Ação Básica Cristã), o MEB (Movimento de Educação de Base) e o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização). Estas iniciativas assemelhavam-se por terem em comum, um público alvo (jovens e adultos) e por estarem vinculadas a uma concepção popular ou desenvolvimentista.

Assim é que, entre as décadas de 40 e 60, as questões sobre alfabetização continuaram a fluir pelo rio da Educação de Jovens e Adultos num contexto de efervescência de muitos movimentos sociais e campanhas, que visavam, além do aumento significativo do contingente eleitoral, a preparação de mão-de-obra para os setores econômicos em expansão.

Dentre as campanhas surgidas, destacamos direcionada à alfabetização de jovens e adultos e que foi uma das mais expressivas e significativas iniciativas governamentais promovida entre 1964 e 1971.

Outro exemplo é o Movimento de Educação de Base (MEB), de 1961, cujas propostas de educação radiofônica, permitiram um amplo processo de alfabetização nas diversas regiões do País, principalmente, no Nordeste e Norte do Brasil.

O Nordeste também foi cenário de uma grande campanha realizada pelo educador Paulo Freire. Em Angicos, interior de Pernambuco, ele implantou uma proposta de alfabetização que não se limitava ao ensino de letras, palavras e frases; mas se estruturava a partir da realidade dos educandos. Esta proposta influenciou fortemente os programas de alfabetização preconizados no Plano Nacional de Alfabetização, aprovado na década de 60, que previa a disseminação por todo o Brasil, de programas de alfabetização orientados por esta nova proposta.

No bojo deste cenário, as discussões sobre alfabetização avançaram para a formulação de um método de forte vinculação a um processo de conscientização política, que insere o indivíduo como elemento fundamental para a transformação social.

Este pensamento fundou uma pedagogia cujo modelo educacional rejeitava uma educação “bancária” e apostava numa proposta de educação “libertadora”. Esses conceitos influenciaram fortemente a concepção de educação, homem e mundo, configurando também um novo sentido à alfabetização, que, colocava o sujeito analfabeto numa condição ampliada - de sujeito político - com capacidade para impor transformações a sua realidade. Assim,

O analfabeto passa a ser valorizado como elemento que participa da produção e que embora ‘saiba-se inculto’ tem uma visão própria e muitas vezes amadurecida dos problemas, que aprendeu a solucionar a questão que a vida lhe colocou e que devia ser respeitado como alguém que raciocina e decide, sem que o domínio do alfabeto fosse indispensável para isso. (PAIVA, 1973, p. 186)

Até então, a reflexão e o debate em torno do analfabetismo no país, convergiam para um modelo pedagógico, no qual, o analfabetismo, era interpretado como efeito de uma situação de pobreza, gerada por uma estrutura social desigual. Neste sentido, a proposta freireana de educação e alfabetização, propunha um exame crítico da realidade existencial dos educandos, a identificação das origens de seus problemas e das possibilidades de superá-los.

Em seguida, no bojo das lutas sociais empreendidas na década de 60, e do contexto de silenciamento político provocado pelo regime militar, nasceu a idéia do

Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), quando o governo passou a controlar os programas de alfabetização. Através da ampliação da oferta de alfabetização a significativas parcelas dos adultos analfabetos em todo o país, o movimento revelava uma concepção redentora que intencionava extinguir o analfabetismo no Brasil em dez anos (MENDONÇA, 1985).

Esta proposta de ação alinhava-se com as orientações emanadas de agências internacionais ligadas à Organização das Nações Unidas (ONU), em especial a UNESCO, que desde o final da Segunda Guerra empenhavam-se em combater o analfabetismo e universalizar a educação elementar na perspectiva de colaborar com o desenvolvimento socioeconômico e a manutenção da paz. As metas iniciais previstas para essa finalidade, no entanto, ficaram longe de serem atingidas conforme os dados censitários sobre educação e analfabetismo, e colocou em “xeque” a eficácia do programa ao evidenciar um déficit social muito alto relacionado à alfabetização.

O MOBRAL, portanto, não alterou as bases do analfabetismo, calcadas fundamentalmente na estrutura organizacional da educação no país. Além disso, o modelo foi bastante condenado como proposta pedagógica, por ter como preocupação principal, apenas o ensinar a ler e a escrever, sem nenhuma relação com a formação do homem. O programa também falhou ao admitir um conceito limítrofe de alfabetização, embora que, compartilhado tanto pelo IBGE quanto pela ONU, considerava alfabetizada, “[...] a pessoa capaz de ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhece, pois um dos comportamentos finais exigidos para se conceder o diploma de alfabetizado utilizado pelo Mobral é saber também ler e escrever um pequeno texto” (MENDONÇA, 1985, p. 71)

Posteriormente, à medida que o programa avançou, o conceito de alfabetização/analfabetismo adquiriu modificações procurando adequar-se às solicitações econômicas influenciadas por modelos estrangeiros. Portanto, o conceito de alfabetização vinculava-se a aspectos funcionais objetivando a superação da condição de “alfabetizado” o sujeito capaz de “assinar o nome”, revelando mais uma vez, uma corrente *político-ideológica* nas discussões sobre alfabetização, uma vez que:

[...] Dos objetivos que constam do projeto político do Mobral apenas a garantia e participação do mobralense no processo político é um objetivo viável e verificável: o mobralense, ao conseguir assinar seu nome, perde sua condição de analfabeto e adquire o direito de vota e ser votado. (MENDONÇA, 1985, p. 87)

Essas modificações conceituais, bem como o lócus de onde elas foram processadas, são importantes para compreender o fenômeno da alfabetização de forma mais ampliada. Para isso, importa descer a correnteza, adentrar neste rio de discussão sobre alfabetização e refletir sobre suas conceituações nos programas federais a partir da década de 90, quando as águas sobre alfabetização fluíram mais fortemente no rio do Ensino Fundamental. Até este momento o fluxo das discussões sobre alfabetização no nível de educação básica, foi represado por questões *político-ideológicas*, fato só modificado a partir da implantação da Lei de Diretrizes Básicas para educação no Brasil e a instituição pela UNESCO, da “Década da Alfabetização” (UNESCO, 2003) no limar do século XXI. Estes marcos históricos expressaram uma vontade coletiva da comunidade internacional e nacional, de empreender esforços para a diminuição do índice de analfabetismo. É neste contexto, e apoiados nessa perspectiva, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado "Parâmetros em Ação" e outros documentos e projetos deles derivados relacionados á alfabetização, conforme identificado num trecho dos PCN a seguir

Em 1990 o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. Dessa conferência, assim como da Declaração de Nova Delhi — assinada pelos nove países em desenvolvimento de maior contingente populacional do mundo —, resultaram posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos. (BRASIL, 1997a, p. 14)

Estes documentos e programas elaborados pelo Ministério da Educação, refletiram uma concepção de alfabetização centrada principalmente na valorização do conhecimento prévio do aluno, na interação com textos de circulação social, na concepção de uma ação docente de caráter não apenas transmissor mas organizador, problematizador.

O alinhamento ideológico dos PCN com a teoria construtivista, é justificada da pela seguinte afirmativa de que, “A abordagem construtivista integra, num único esquema explicativo, questões relativas ao desenvolvimento individual e à pertinência cultural, à construção de conhecimentos e à interação social.”(BRASIL, 1997a, p.37)

Em 1999 é lançado um módulo específico sobre alfabetização no Programa Parâmetros Em Ação, destinado “[...] mais especificamente aos alfabetizadores – professores que alfabetizam, tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental, crianças e

adultos”. (BRASIL, 1999, p. 15) evidenciando um enfoque amplo e não restrito a níveis de ensino.

O módulo que surgiu da “[...] necessidade de aprofundar a discussão sobre propostas didáticas de alfabetização por meio de textos, tantas vezes manifestada por formadores e professores [...] constituiu-se como uma proposta inovadora pelo [...] fato de, até o momento, não haver publicações do Ministério da Educação elaboradas especificamente para o trabalho de formação de alfabetizadores”. (BRASIL, 1999, p. 15)

Ao longo de toda a publicação percebe-se a vinculação do programa a uma concepção interacionista de alfabetização, demonstrada pelo enfoque dado à “evolução da escrita”, às “expectativas de aprendizagem” e aos textos fundamentados em Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Outro aspecto que revela a vinculação interacionista é a importância dada ao texto enquanto unidade fundamental no processo alfabetizador, a ênfase dada à contextualidade e à diversidade textual, conforme expresso no trecho a seguir:

A recomendação que consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais de trabalhar com a diversidade de textos é justificada pela análise do papel da escola na promoção do desenvolvimento das capacidades dos alunos de: [...] utilizar diferentes linguagens como meio para expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções da cultura; e [...] utilizar a Língua Portuguesa para compreender e produzir mensagens orais e escritas, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação”. (BRASIL, 1999, p. 88)

Outro programa como o Programa de Professores Alfabetizadores (PROFA), lançado, pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC), também foi influenciado pelos estudos das pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

Predomina no PROFA uma concepção de que, o sucesso do aluno na aprendizagem da leitura e escrita depende da sua participação em situações que provoquem a reflexão e a inferência, e do estabelecimento de relações informacionais capazes de transformar seu próprio conhecimento. Desta forma, de acordo com o documento de apresentação do programa, é quase impossível conceber a escrita exclusivamente como um código de transcrição gráfica de sons, ou mesmo desconsiderar os saberes que os alunos já possuem antes de chegarem à escola.

Já não é mais possível conceber a escrita exclusivamente como um código de transcrição gráfica de sons, já não é mais possível desconsiderar os saberes que as crianças constroem antes de aprender formalmente a ler, já não é mais possível fechar os olhos para as conseqüências provocadas pela diferença de oportunidades [...]. (BRASIL, 2002, p. 08)

Assim como o programa Escola Ativa e PCN em Ação – Módulo Alfabetização, o PROFA enfocou a alfabetização como uma questão apoiada em recursos tais como vídeos, textos, módulos e aprendizagem cujas atividades e discussões não se vinculava nenhum nível de ensino em específico pois, segundo Menezes e Santos (2002),

Trata-se de um curso anual de formação, destinado especialmente a professores que ensinam a ler e escrever na Educação Infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental e na Educação de Jovens e Adultos. O curso possui 160 horas, no qual 75% do tempo é trabalhado em grupo e 25% individualmente pelo professor, com leituras. Há materiais escritos, como apresentação do programa, guia de orientações metodológicas e coletânea de textos; e vídeos com 30 programas aglutinados em três módulos: Processo de Aprendizagem, Propostas Didáticas 1 e 2. (MENEZES; SANTOS, 2002, p. 12)

Programas federais como o Escola Ativa, embora tenha sido formulado especificamente para a região Nordeste considera o aprendizado de sons e letras um “conteúdo” e que o ensino de usos da língua deve ser feito em situações comunicativas o que “[...] significa ter como unidade de ensino a unidade funcional da língua - o texto”. (BRASIL, 2000, p. 7)

Este programa expressou uma concepção muito clara quanto a alfabetização ao considerar a necessidade de interação com textos que circulam socialmente pois:

Para ler jornais ou outros textos de uso social é preciso conhecer não só as letras, mas também o tipo de linguagem em que são escritos. Para poder compreender o que se está lendo – e não apenas fazer barulho com a boca como um papagaio – é necessário construir uma familiaridade com a linguagem que se usa para escrever cada gênero. (BRASIL, 2000, p. 8 - 9)

A evidente vinculação a uma concepção interacionista de leitura e escrita, contudo não renega a importância dos aspectos fonológicos. No livro do professor no capítulo em que trata de “Como as crianças aprendem a ler” é dado um exemplo que ilustra a necessidade e o reconhecimento de que a criança precisa dominar a correspondência grafema/fonema mesmo elaborando suas hipóteses de construção da escrita.

Pedi-se a uma criança, que aprendeu a reproduzir a forma escrita do nome de sua mãe (Dalva), que escrevesse a palavra “mamãe”, cuja forma ela não conhecia. Ela escreveu, com convicção, “Dalva”. E, questionada em relação à inadequação da sua escrita, ficou perplexa com a incapacidade adulta de compreender uma coisa tão evidente, isto é, que Dalva e mamãe são a mesma pessoa e, portanto, a mesma escrita. *O que a criança não compreende é que a escrita representa a fala, o som das palavras, e não o objeto a que o nome se refere.* (BRASIL, 2000, p.10;11, grifo nosso)

Essa crescente introdução de questões, antes consideradas como tradicionais e tecnicistas, pode ser interpretada como uma tentativa de reduzir os equívocos gerados durante o processo de incorporação da proposta “construtivista” no ensino brasileiro segundo estudos de Silva (2004). Estes equívocos são resultados de uma apreensão imprecisa acerca dos conhecimentos teóricos que sustentam o construtivismo, por isso no PCN de Língua Portuguesa são feitas algumas advertências tais como:

É preciso ter claro também que as propostas didáticas difundidas a partir de 1985, ao enfatizar o papel da ação e reflexão do aluno no processo de alfabetização, não sugerem (como parece ter sido entendido por alguns) uma abordagem espontaneísta da alfabetização escolar; ao contrário, o conhecimento dos caminhos percorridos pelo aluno favorece a intervenção pedagógica e não a omissão, pois permite ao professor ajustar a informação oferecida às condições de interpretação em cada momento do processo. Permite também considerar os erros cometidos pelo aluno como pistas para guiar sua prática, para torná-la menos genérica e mais eficaz. (BRASIL, 1997b, p. 28)

Neste contexto, destacamos dois programas - o Programa de Aperfeiçoamento da Leitura e Escrita (PRALER) e o Programa de Letramento (PROLETRAMENTO) que apesar de se manterem no eixo epistemológico construtivista<sup>5</sup> inclui outras abordagens, técnicas e terminologias até então relacionadas diretamente a uma proposta tradicional e mecanicista.

A proposta pedagógica do PRALER privilegia o desenvolvimento da consciência fonológica do sistema da língua (a correspondência fonema-grafema) e a construção de procedimentos mais amplos de leitura, a partir do convívio intenso dos alunos com textos. (BRASIL, 2007, p. 05)

Além da introdução da “consciência fonológica”, outras abordagens sobre “técnicas de escrita” também aparecem como importantes no processo de alfabetização. Neste sentido, o programa traz inovações referentes à introdução de questões de “caligrafia” e “treino” ressaltando que

---

<sup>5</sup> O guia geral do PRALER expressa a vinculação com a concepção construtivista ao admitir que: “O conceito que utilizamos parte da concepção construtivista de educação, na qual é importante considerar, dentro de um ato didático, os processos de ensinar a pensar e de ensinar a aprender, que em definitivo são mecanismos que favorecem o conhecimento de si mesmo, ajudam o aprendiz a se identificar e a se diferenciar dos demais”. (BRASIL, 2007, p. 21)

Para desenvolver essas técnicas, não precisamos de um período especialmente destinado ao trabalho com a psicomotricidade, pois essa dimensão ligada à escrita pode ser desenvolvida quando se desenha, quando se organizam objetos na exploração de conhecimentos matemáticos e, mais importante, quando se escreve e se lê. Assim, não faz sentido adiar o trabalho com a leitura e a escrita para, antes, “preparar” o aluno ou desenvolver sua “prontidão”. Pode ser, porém, interessante, em diferentes momentos, fazer exercícios que auxiliem o aluno no desenvolvimento de sua caligrafia, “treinos” por meio dos quais exercite a capacidade de escrever por mais tempo, de progressivamente abandonar o uso de linhas e pautas, de segurar o lápis durante muito tempo, e escrever adequada e repetitivamente letras e palavras de acordo com os movimentos que constroem uma caligrafia legível e eficiente. (BRASIL, 2006a, p. 23)

Apesar de fazerem referências à diversidade textual, à participação direta do aluno na sua aprendizagem como protagonista, à valorização da experiência e conhecimentos prévios e à utilização de técnicas para a escrita, os programas federais anteriormente mencionados, não expressam textualmente uma definição de alfabetização, exceto o Proletramento.

Até então, este é o primeiro programa federal que trata sobre diferenciações e aproximações entre os conceitos de “letramento” e “alfabetização” embora claramente rejeite “[...] a tradição de ensino apenas transmissiva, isto é, preocupada em oferecer ao aluno conceitos e regras prontas que lê só tem que memorizar, e de uma perspectiva de aprendizagem centrada em automatismos e reproduções mecânicas.” (BRASIL, 2006a, p. 9).

O PROLETRAMENTO, talvez por ser um programa elaborado em meio a uma disputa ideológica entre métodos de alfabetização, trata dessa questão de maneira muito coerente ao definir que:

Esta proposta considera que alfabetização e letramento são processos diferentes, cada um com suas especificidades, mas complementares e inseparáveis, ambos indispensáveis. Assim, não se trata de escolher entre alfabetizar ou letrar; trata-se de alfabetizar letrando. Também não se trata de pensar os dois processos como sequenciais, isto é, vindo um depois do outro, como se o letramento fosse uma espécie de preparação para a alfabetização, ou, então, como se a alfabetização fosse condição indispensável para o início do processo de letramento. O desafio que se coloca para os primeiros anos da Educação Fundamental é o de conciliar esses dois processos, assegurando aos alunos a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e condições possibilitadoras do uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita. (BRASIL, 2006a, p. 19)

Embora o contexto deste programa sugira uma tendência de complementariedade entre os métodos, do ponto de vista da prática educativa as diferenciações quanto à

metodologia adotada para o ensino da leitura e da escrita, continuam permeadas por dúvidas, inquietações aos professores alfabetizadores cujas escolhas oscilam entre necessidades imediatas das crianças, o contexto, a escola e suas próprias experiências.

Esta situação nos desafiou a refletir sobre as conceituações gerais da alfabetização e questionar, sobre o “xis” da questão que envolve a disputa dos métodos de alfabetização, e, seguindo o raciocínio metafórico dos rios, descobrir o que está no meio do rio.

Tal qual uma charada infantil que instiga uma resposta de múltiplo sentido<sup>6</sup>, a alfabetização é um conceito polissêmico e polifônico, que possibilita a compreensão de quanto ao acesso a outros conhecimentos tidos como iniciais e basilares. Assim, é possível atualmente falar em alfabetização como um termo muito mais abrangente como por exemplo: alfabetização midiática, alfabetização digital-tecnológico (MIRANDA e SIMEÃO, 2006), alfabetização emocional (ANTUNES, 1999)<sup>7</sup> alfabetização científica (CHASSOT, 2000) “[...] e uma capacidade de compreender e representar problemas científicos em termos lingüísticos e de recursos gráficos escritos na forma de textos, tabelas ou diagramas.[...] (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 234)

Assim, o termo “alfabetização” não apenas é polissêmico, mas também tem um caráter multidisciplinar e é comumente encontrado em diversas áreas do conhecimento. Na Biologia é utilizado como “alfabetização ecológica”<sup>8</sup> que se refere a um processo de aprendizagem dos princípios de organização dos ecossistemas que constituem a vida na terra na perspectiva de constituir indivíduos “ecologicamente alfabetizados”, conhecendo as diversas redes de interações, que constituem a teia da vida (NUNES, 2005). Na Geografia, de acordo com Simielli (1986), se refere ao processo de ensino da linguagem gráfica, que é a essência da cartografia em termos de produção e leitura de mapas, cuja etapa deverá ser contemplada no ensino fundamental.

Neste perspectiva importa refletir sobre como um conceito tão amplo quanto é alfabetização, adquire diferenciações numa mesma área de conhecimento – o ensino da leitura e da escrita da Língua Portuguesa.

---

<sup>6</sup> A resposta da charada “O que tem no meio de um rio?”, depende da compreensão de cada um sobre qual é o sentido da palavra “meio” - a resposta pode ser “a letra i” ou pode ser uma lista de vários itens possíveis de se encontrar no meio de um rio (pedras, peixes. Água, plantas etc).

<sup>7</sup> Obra respaldada nas pesquisas de Gardner (1985) e Goleman (1998) sobre os novos conceitos de inteligência, e que propõe a construção de um currículo, estratégias e meios de avaliação da “Alfabetização Emocional”, de tal forma a incorporar-se aos princípios e fins de nossa escola, para uma nova educação.

<sup>8</sup> Capra (1996) descreve a alfabetização ecológica através de seis princípios: Interdependência, Ciclagem, Parceria, Cooperação, Flexibilidade e Diversidade.

**2.2.1** O “i” da questão - Letramento e Alfabetização: partes de uma mesma letra ou letras de um mesmo texto?

Durante muito tempo, os debates sobre alfabetização no Brasil giravam prioritariamente em torno de questões metodológicas, entretanto, atualmente essas discussões adquiriram uma nova tônica, endossadas por avanços nos estudos de outras ciências e nos dados estatísticos sobre analfabetismo e escolarização.

João Batista Oliveira, um dos estudiosos presentes neste debates, considera que “[...] Alfabetizar é ensinar o código alfabético. É ensinar a lê e escrever [...]” (OLIVEIRA, J. 2003, p. 18) e delinea um parâmetro para aquilo que considera fundamental na compreensão do termo alfabetização. Neste sentido ele admite a polissemia do termo ao estabelecer a existência de quatro conceitos para melhor diferenciá-lo. O *conceito estrito* de alfabetização [...] significa ensinar o aluno a decifrar o código alfabético. O *conceito equivocado*, segundo ele, significa admitir que “ler é sinônimo de aprender”. O terceiro conceito é tido pelo teórico como um *conceito amplo* que, segundo ele, “[...] são muito úteis para provocar discussões, ampliar horizontes e suscitar questionamentos, mas possuem pouco valor prático para o professor que na sala de aula tem uma missão específica: alfabetizar seus alunos na primeira série.” (OLIVEIRA, J., 2003, p. 19). O quarto conceito é considerado pelo autor como um *conceito operacional* que considera a alfabetização como o “momento de aprender” caracterizado como uma “[...] etapa inicial da escolarização quando o aluno esta aprendendo a ler e a prioridade, a atenção e o esforço se concentram em quebrar, decifrar o código alfabético, entender o que significam os sinais que chamamos de letra impressa, que palavras elas querem representar.” (OLIVEIRA, J., 2003, p. 20).

Além de aquecer os debates sobre alfabetização com estas diferenciações, o autor critica veemente outros teóricos e métodos, e expõe sua própria formulação como a mais apropriada e correta. As críticas aos teóricos, teorias e métodos, manifestam-se, por exemplo, em relação á pedagogia freireana de alfabetização, que segundo Oliveira (2003), é um “conceito equivocado”. Segundo ele, “[...] o equívoco reside na confusão entre o objetivo de ler, que é compreender, e o processo de aprender a ler, que envolve decodificação.” (OLIVEIRA, J., 2003, p. 19) e propõe uma diferenciação entre “ler” de “compreender” para os quais pressupõe mecanismos diferenciados.

Ao estabelecer estas diferença quanto as conceituações sobre alfabetização, o autor expressa uma preocupação em esclarecer “o que é” e “o que não é” alfabetização,

situando sua própria conceituação como aquela que é “a” verdadeira, como percebermos adiante. O conceito operacional proposto por Oliveira (2003) pressupõe, entretanto, que a alfabetização é uma *aquisição pontual* em virtude de pressupor um momento específico estabelecido numa etapa, que considera suficiente determinadas habilidades, tidas como instrumentais para aquisição do código lingüístico. Neste sentido, o autor chama a atenção para o fato de que é preciso “[...] entender onde acaba o processo de alfabetização (aprender a ler) e onde começa o processo de usar a capacidade de ler para compreender [...]” (OLIVEIRA. J., 2003, p. 20), distinguindo portanto processo, a alfabetização em si, de objetivo desse processo que é a compreensão.

Neste contexto, muitos estudos formularam uma rota contrária à corrente dos empiristas, os quais fundamentam o processo de alfabetização ao aprendizado da leitura e da escrita e o apresentam como uma associação entre grafemas e fonemas, permitindo o avanço da criança através da recepção e fixação de informações transmitidas pelos adultos.

Estes estudos baseados nos avanços das ciências como Psicologia, Lingüística e Ciência Cognitiva inauguraram uma nova terminologia adotada no Brasil a partir de 1980 com a popularização dos trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1985) que introduziram novos conhecimentos para designar o processo de alfabetização. Na obra, *A psicogênese da língua escrita*, as autoras demonstram que as crianças formulam uma série de idéias próprias sobre a escrita alfabética, enquanto aprendem a ler e escrever. Segundo Soares (2003) a influência psicogenética representou uma grande mudança para a área de alfabetização, pois:

[...] alterou profundamente a concepção do processo de construção da representação da língua escrita, pela criança, que deixa de ser considerada como dependente de estímulos externos para aprender o sistema de escrita – concepção presente nos métodos de alfabetização até então em uso, hoje designados “tradicionais” – e passa a sujeito ativo capaz de progressivamente (re)construir esse sistema de representação, interagindo com a língua escrita em seus usos e práticas sociais, isto é, interagindo com material “para ler”, não com material artificialmente produzido para “aprender a ler[...]” (SOARES, 2003, p. 8)

Essa nova concepção de alfabetização, intimamente enraizada na Epistemologia Genética introduziu dois elementos importantes na discussão. Primeiro porque situou o indivíduo como protagonista de sua própria aprendizagem, para a qual desenvolve uma lógica pessoal e evolutiva. Segundo porque enfatizou a importância do ambiente enquanto um elemento fundamental para a qualidade desse processo. Este último elemento constitui-se como um aspecto diferenciador nas discussões sobre alfabetização, pois introduziu também a dimensão social.

Ferreiro e Teberosky (1985) tendo realizado seus estudos com crianças inseridas num contexto socioeconômico bastante deficitário, descobriram que muito antes de adentrarem a escola as crianças já possuem um sistema individual de compreensão do sistema de escrita baseado em “hipóteses” cujo ritmo evolutivo depende das possibilidades de vivências de situações nas quais este sistema é empregado socialmente. Essa perspectiva suscitou novas abordagens para o termo alfabetização e ao mesmo tempo evidenciou que, as questões de ensino e de aquisição de língua, não deveriam ser tratadas a partir de uma perspectiva interna, isolada do social, mas sim, numa perspectiva que agrupasse aspectos sociais, culturais e históricos. Esta mesma concepção foi adotada numa pesquisa realizada pela Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) sobre o Estado da Arte de Alfabetização, referente às produções acadêmicas sobre alfabetização realizadas de 1961 a 1989, conforme evidenciado no trecho a seguir:

[...] quanto ao conceito de alfabetização assumido na pesquisa, alfabetização é aqui entendida como o processo de *aquisição* da língua escrita, isto é, de aprendizagem das habilidades básicas de leitura e de escrita; excluiu-se, pois, a produção a respeito do *desenvolvimento* do domínio da língua escrita, aperfeiçoamento e ampliação dessas habilidades. ... que, embora o processo de aprendizagem da língua escrita seja um processo permanente, nunca interrompido, não parece apropriado, nem etimológica ou pedagogicamente, que o termo *alfabetização* designe, como querem alguns, tanto o processo de *aquisição* das habilidades de leitura e escrita quanto o processo de *desenvolvimento* dessas habilidades. Etimologicamente, o termo *alfabetização não* ultrapassa o significado de processo de aquisição do alfabeto, ou seja, de aprendizagem da língua escrita, das habilidades de ler e escrever; pedagogicamente, atribuir um significado mais amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos negativos na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar. (SOARES; MACIEL, 2000, p. 15)

Esta abordagem contrariou um dos pressupostos básicos de métodos tradicionais, como os sintéticos, de que, primeiro devem ser ensinadas as unidades menores das palavras (letras, fonemas e sílabas), para, só depois, os alunos poderem ler frases e textos. Esta idéia baseou-se numa concepção interacionista de língua que implica em considerá-la inserida nas práticas sociais e como uma prática em si. Nesta perspectiva, é preciso garantir que as práticas de leitura e de escrita desenvolvidas no espaço escolar se aproximem daquelas realizadas fora dele. Isto significa, aproximar da sala de aula, os contextos significativos de leitura e de escrita que envolvem diferentes gêneros presentes no convívio social dos alunos e professores.

Essa prática de interação didática com textos que circulam socialmente é defendida por Soares (1998), como *letramento*, estabelecendo então certa diferenciação acerca da alfabetização. Segundo a autora, “[...] *alfabetizar e letrar* são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado e letrado*” (SOARES, 1998, p. 47. grifo da autora).

Em defesa da alfabetização enquanto letramento outros autores tais como Terzi (1995) e Tfouni (2004), destacam o papel da oralidade na consolidação e na efetivação de uma mentalidade letrada e a inexistência de um grau zero de letramento. Terzi (1995) considera a oralidade como ferramenta de significação e ressignificação da escrita especialmente para crianças oriundas de famílias com baixo nível de escolarização e que tiveram pouco contato com a escrita na fase pré-escolar. Tfouni (2004) ao defender a inexistência de um grau zero de letramento, considera que, mesmo não sendo alfabetizado, o indivíduo convive com práticas de leitura e escrita na sociedade através dos textos que circulam cotidianamente.

Se é o letramento “[...] o conjunto de práticas sociais relacionados à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto [...]” (SOARES, 1998, p. 72) e portanto, um fenômeno histórico, social e cultural a sua aquisição não é neutra, ela está intimamente entrecortada pelo ideológico, pela história da sociedade, dos grupos de poder que determinam as regras do “jogo” dos indivíduos letrados e iletrados.

Possivelmente, pelo fato de os estudos sobre letramento ainda serem recentes e por serem muitos os aspectos enfocados (letramento individual, social, ideológico, níveis de letramento, letramento e oralidade, dentre outros) não há uma definição única, consensual sobre letramento. Soares (1998) fala em letramento individual e social, mas expressa uma tendência de diferenciação entre o “conceito de alfabetização” e o “processo de alfabetização”

Letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais, ou seja, é o conjunto de práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social, (SOARES, 1998, p. 72).

Assim, este novo curso dado às conceituações sobre alfabetização que incluía não apenas habilidades específicas, mas também, respeito ao sujeito falante, variantes lingüísticas

chamaram a atenção dos educadores para a importância das experiências sociais de leitura e escrita como oportunidades que impulsionam e dão sentido ao aprendizado na escola.

Essa nova concepção, denominada de “letramento”, permitiu situar a alfabetização como um longo processo circunscrito entre duas vertentes indissociáveis: a aquisição do sistema de escrita e a efetiva possibilidade de uso no contexto social. Mais do que conhecer as letras, as regras ortográficas, sintáticas ou gramaticais, o ensino da língua escrita requer a assimilação das práticas sociais de uso, contribuindo assim para a conquista de um novo status na sociedade (SOARES, 1998).

Tfouni (1997) acrescenta importantes aspectos à discussão sobre uma conceituação sobre alfabetização ao pontuar que, apesar de escrita, alfabetização e letramento estarem intrinsecamente ligados, são comumente tratados de forma diferenciada o que levaria a uma distinção teórica entre alfabetização e letramento. A causa dessa separação seria o fato de que os sistemas de escritas são vistos como um produto cultural e a alfabetização e o letramento como processos de aquisição de um sistema escrito.

Baseado nisso, Tfouni (1997) propõe definições distintas para alfabetização e letramento em que, o primeiro se caracteriza pela aquisição de habilidades para leitura, escrita e o segundo se relaciona aos aspectos sociais<sup>9</sup>, culturais e históricos da aquisição da escrita.

Para Soares (2000), por exemplo, letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. É o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo, como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. Apresenta duas dimensões do letramento: individual e social.

A dimensão do letramento individual envolve dois processos fundamentalmente diferentes: ler e escrever. A leitura, entendida como uma “tecnologia” é um conjunto de habilidades lingüísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. A escrita é também um conjunto de habilidades lingüísticas e psicológicas, mas habilidades diferentes daquelas exigidas pela leitura. As habilidades de escrita estendem-se da habilidade de registrar unidades de som até a capacidade de transmitir significados de forma adequada a um leitor potencial (SOARES, 2000, p. 67; 69).

---

<sup>9</sup> Estudos como os de Amâncio (2000) sobre o uso da cartilha em Belo Horizonte – MG, apontaram para o fato de que, as crianças que não conviviam com a funcionalidade da língua, faziam atividades sem entusiasmo, repetitivas com predomínio da rotina e apatia, revelando posteriormente certa impossibilidade de produção de textos. Este fato é ilustrativo de que, o processo de alfabetização não se restringe aos conhecimentos expressos e organizados, por exemplo, na didática da sala de aula, mas surge de uma inter-relação imediata com o meio social.

A dimensão social do letramento refere-se ao que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, num contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais (SOARES, 2000, p. 72). O letramento na dimensão social envolve duas versões: “fraca” (progressista, liberal) e a versão “forte” (revolucionária).

Soares (2000) deixa claro que o nível de letramento de grupos sociais está fundamentalmente relacionado com as suas condições sociais, culturais e econômicas. Neste sentido, a escolarização e a disponibilidade de material de leitura são condicionantes, pois ampliam significativamente o número de pessoas capazes de ler e escrever e impulsionam a busca de aperfeiçoamento das habilidades de leitura e escrita.

Estes condicionantes bem como os resultados do Índice Nacional de Analfabetismo Funcional – INAF, revelam que, as questões a cerca do processo alfabetizador possuem um raio de abrangência que alcança tanto uma dimensão social quanto individual. As oscilações entre uma e outra, ou a indefinição quanto à concepção de alfabetização se expressa, por exemplo, através da implementação de programas e projetos federais nos quais percebe-se o encaminhamento para uma concepção de alfabetização vinculada a uma ou a outra proposta.

Apesar de fluírem em águas diferentes, as discussões sobre alfabetização – seus conceitos e finalidades – nos levam a considerar a existência de mais de uma resposta tal qual a charada proposta no início.

### **2.3. Navegando pelas águas de disputa ideológica - de lancha ou de canoa?**

No Brasil, o debate ideológico entre os defensores de cada método reacendeu-se em 2003, após o então ministro da Educação Fernando Haddad defender a revisão dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Este fato engendrou um cenário de disputa entre uma posição até então hegemônica no Brasil desde a década de 90, como atestado pelos programas federais baseado em pressupostos construtivistas e sócio-interacionista mencionados anteriormente, e outra posição defendida de forma contundente e apaixonada baseada nos aspectos fônicos e metafônicos da língua.

No primeiro, concentram-se educadores, principalmente os egressos de cursos de formação pós - PCN, influenciados por educadores como Telma Weiss<sup>10</sup> e Magda Soares, que adotam os pressupostos construtivistas para elaboração de estratégias de alfabetização. O segundo reúne um grupo de pesquisadores que, valendo-se de estudos feitos em diversos países sobre Ciência Cognitiva, e, no Brasil, de um relatório apresentado pela Câmara dos Deputados, afirmam ser, o método metafônico o mais eficaz para o Brasil. O referido relatório ("Alfabetização Infantil: Novos Caminhos"), apresentado ao país em setembro de 2003 e assinado por cientistas reconhecidos por suas contribuições ao avanço da ciência cognitiva da leitura “[...] não deixa de ser um documento oficial importante, já que permite reflexões tanto no campo do ensino como no das políticas públicas.” (BELINTANE, 2006, p. 264).

Analisando este documento, Belintane (2006) identificou alguns aspectos que, segundo ele, coloca o relatório supracitado em situação no mínimo questionável. Belintane (2006) destaca o caráter endógeno do relatório, o descaso para com outras ciências e trabalhos de outros pesquisadores<sup>11</sup>, a auto-legitimação e a ênfase em experiências estrangeiras.

A endogenia do relatório se refere, por exemplo, na formação do GT no Brasil, que segundo o autor, “[...] difere muito do que foi organizado na França com o mesmo objetivo: uma conferência de consenso, organizada pelo PIREF — Programme Inicatif de Recherche em Education et Formation (2003) —, na qual havia participantes de diversas correntes[...]”. (BELINTANE, 2006, p. 265). No Brasil, o GT responsável pela elaboração do relatório era composto, na sua totalidade por pesquisadores vinculados aos estudos sobre o método fônico, dentre eles, João Batista Oliveira, criador do Método Alfa e Beto.

Segundo Belintane (2006), o relatório desconsidera outros conhecimentos produzidos, inclusive no Brasil, considerando-os como não-científicos porque:

O grupo, mesmo com seus três brasileiros, isola-se imaginariamente, autoconcebendo-se como única comunidade de pesquisadores internacionais, relegando ao limbo todos os pesquisadores brasileiros que mantêm outros compromissos epistemológicos e outros enlacs internacionais. O documento quer induzir o leitor a crer na existência de uma única comunidade internacional, que é a detentora da verdadeira pesquisa científica — fica claro o uso intencionado do artigo definido "a comunidade" e não "uma comunidade" ou "esta ou aquela comunidade". A reivindicação

<sup>10</sup> Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo e criadora do Programa de Formação de Alfabetizadores – PROFA, lançado em 2001 pelo Ministério da Educação

<sup>11</sup> [...] as principais influências teóricas que os educadores brasileiros receberam nos últimos 20 anos, citando quatro pesquisadores - Vygotsky, Piaget, Bruner e Flavel - como autores do passado, cujas idéias foram suplantadas por "novas evidências a respeito dos substratos neuro-anatômicos da linguagem que revolucionaram as maneiras de pesquisar nesse campo" (p. 24-25)

desse isolamento faz coincidir o grupo de autores do texto com "a comunidade" de cientistas que detém a verdade, o que evidencia uma rigidez do pólo discursivo próxima da intolerância. (BELINTANE, 2006, p. 266)

Além dos aspectos já citados que, segundo Belintane (2006), coloca em “xeque” a legitimidade do relatório, o autor destaca também as constantes referências às experiências de outros países como justificativa suficiente para adoção do método fônico no Brasil. Belintane (2006) denuncia que, nestes mesmo países, coincidentemente,

Os governos acabam reconhecendo os pólos da contenda entre os métodos e, apesar de nem sempre poderem assumir diretamente uma única metodologia, apontam favoravelmente para o método fônico; Há sempre um grupo de trabalho considerado acima dos conflitos ideológicos, caracterizado como de alto nível científico, que **produz um relatório** (grifo nosso) evidenciando as causas do fracasso escolar e elegendo a metodologia fônica como a mais adequada ao processo de alfabetização e ensino da leitura[...] (BELINTANE, 2006, p. 268)

O autor ainda acusa o relatório de não esclarecer “pontos obscuros”, tais como

[...] reações de intelectuais locais e mesmo das redes escolares (reações estas que em geral são consideradas pelo GT como motivações meramente ideológicas) e resultados que não se efetivaram nas novas avaliações [...] a argumentação avança afirmando e reafirmando que a aplicação da metodologia fônica vem sendo responsável por mudanças positivas nos dados oriundos dessas avaliações. Do conjunto das intervenções governamentais nesses três países — que vão desde aumentos progressivos de investimento nas séries iniciais à reorganização da estrutura das redes —, os autores abstraem apenas a eficácia do método fônico e a rejeição das outras metodologias como elementos a serem considerados pelo leitor. (BELINTANE, 2006, p. 268 e 269)

Estes aspectos, segundo o autor atestam para o que ele chamou de uma “busca de legitimidade” e de garantir um acerta supremacia em detrimento e quaisquer outros grupos ou conhecimentos pois

Se os cientistas são aceitos como os mais relevantes da comunidade internacional (capítulo II e III), se as experiências de seus países foram aceitas como tendências universais (capítulo IV), então a análise da situação brasileira empreendida pelo grupo (capítulo V) e as conclusões e recomendações (capítulo VI) serão inquestionáveis e poderão influenciar diretamente as políticas públicas. (BELINTANE, 2006, p. 268)

Segundo Oliveira, J. (2006) um dos defensores da adoção do método fônico no Brasil, quando o MEC, em 1997, apresentava ao Brasil, uma proposta de ensino para a alfabetização condensada nos “depauperados” PCN, a maioria dos países desenvolvidos estava em processo de reestruturação de suas políticas de alfabetização. Este fato indicaria, segundo o autor, que o Brasil estaria navegando contra a correnteza ao agir diferente do resto do mundo e adotar uma concepção de alfabetização considerado ultrapassada pois:

Nos últimos 25 anos, a alfabetização brasileira se viu impedida pelo patrulhamento construtivista de arejar sua mente e de refrescar seus pulmões com ares teóricos e modelos frescos, e forçada a tentar respirar na abafada e estreita redoma construtivista com seu ar viciado por autores mortos ou senis. (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004, p.12)

Este posicionamento do autor revela uma retomada dos discursos apaixonados em defesa de determinada metodologia de alfabetização, que ocorreram no período imperial conforme já abordamos. A tônica dos discursos é semelhante pelos doutrinamentos no sentido de impor a adoção de determinado método como garantia de sucesso para a educação brasileira, valendo-se para isso, como agora, de “relatórios” e “comissões de assessoria”.

Silva Jardim, uma figura mencionada nos estudos de Morttatti (2000), foi um usuário do método João de Deus que trabalhou na produção de um relatório sobre a história e o resultado do referido método, tornou-se seu “ardoroso defensor” cujo “pensamento doutrinário” se expressava em afirmativas que ressaltavam aspectos do seu próprio método e defendia que a “[...] palavração, pois é o único processo racional; porque não ensina o alfabeto todo e sim por partes; porque não arbitrariamente e sim partindo das vogaes, sons elementares e geraes, communs, para as invogaes secundários e especiaes[...]

(MORTTATI, 2000, p. 48-49). Ao mesmo tempo em que entronizava o método João de Deus, apregoava ferrenhas críticas ao seu “oponente” ao considerar “[...] as consequência funestas desses processos de ensino para o desenvolvimento do sentimento, da inteligência e da atividade das crianças bem como para os destinos do país, **situação que somente pode ser concertada com a adoção do sistema que divulga [...]**” (CAPOVILLA; CAPOVILA, 2004, p.58 - 59 grifo nosso)

Com visíveis semelhanças encontramos a mesma ênfase para adoção de determinado método de alfabetização no Brasil, evidenciada num trecho da apresentação da obra “Alfabetização: método fônico” que categoricamente afirma:

[...] para que o Índice de Desenvolvimento Humano do Brasil ascenda da casa da 70ª posição não basta apenas investir mais em educação: é preciso investir melhor, em métodos e materiais comprovadamente eficazes. E para alfabetização no Brasil, só há um método e um material com **eficácia cientificamente comprovada** (grifo nosso): O Método Fônico. (CAPOVILLA; CAPOVILA, 2004, p. 7)

Esta forte referência à cientificidade do método também se constitui num elemento de identificação com os debates datados do período imperial, em trechos dos debates proferidos por Silva Jardim na defesa “método João de Deus”, contido na *Cartilha Maternal*, o qual apresenta como “[...] revolucionário e fase definitiva – **porque científica**– para o ensino da leitura no estado atual da civilização.” (MORTTATI, 2000, p. 48. grifo nosso)

A base científica atribuída ao método tanto no discurso de defesa do método João de Deus, quanto no discurso do método defendido por João Batista Oliveira, se refere principalmente aos aspectos fonológicos, pois:

A fim de provar as vantagens da Cartilha, Silva Jardim faz acompanhar a divulgação do “engenhoso edifício” do método a explicitação de seus fundamentos lingüísticos inovadores, centrados em uma “verdadeira theoria da formação da linguagem” e em uma “**analyse da fala**” (*grifo nosso*), inteiramente nova, no que toa á nossa língua [...] (MORTTATI, 2000, p. 67;68)

Quando no primeiro momento denominado por Morttati (2000) e em defesa do método de silabação os defensores condenam “[...] o método da soletração e citando autores estrangeiros que então escreviam sobre o assunto, defende o ‘método por articulação ou de emissão de sons e a necessidade de considera-se pedagogicamente indivisível o ensino da leitura, da escrita e da ortografia [...]” percebe-se outro elemento presente tanto nos primeiros debates em torno dos métodos e alfabetização no Brasil quanto nos atuais, que diz respeito não apenas aos aspectos fonológicos mas também á constantes referências ás experiências de outros países.

Quanto à “bem fundada analyse da fala”, Silva Jardim atribui a sintonia com os ‘progressos da linguística’, sobre os quais parece informado[...] citando certos autores – Abel Hovelacque, Ferrière e André Léfèvre – os quais, estudando a linguagem do ponto de vista da biologia e da fisiologia, permitem avaliar os progressos nessa área (MORTTATI, 2000, p. 66,67)

Além da ênfase aos aspectos científicos que poderiam garantir a qualidade e eficácia do método e interferir na escolha do mesmo, o debate a cerca do melhor método de alfabetização atualmente desencadeado no Brasil, mantém com período imperial outra semelhança: a referência a experiências e autores de outros países. Oliveira (2000) ao defender a adoção do método fônico no Brasil, justifica que a história recente da educação internacional mostra que, em meados da década de 1990, a Inglaterra, a França e os Estados Unidos se viram submersos em uma onda de fracasso muito semelhante à que vem afogando o ensino básico no Brasil desde a ascensão construtivista.

A presença dos países supracitados pode ser encontrada também nos debates sobre os métodos de alfabetização ocorridos no período imperial e analisados por Morttati (2000) ao salientar a defesa do método analítico - considerado no momento como “nova bússula da educação” – ao afirmarem que a “[...] o problema da leitura há mais de um século vem preocupando os espíritos mais eminentes de todos os países, com tenacidade notável nos da França, Estados Unidos, e Inglaterra, que o têm estudado com interesse digno da maior veneração.” (MORTATTI, 2000, p. 77)

Além dessa referência explícita a estudos e contextos de outros países, em especial, da Europa, o debate em torno dos métodos de alfabetização, tanto no período imperial quanto na atualidade, revelam uma forte presença de “assessorias” nos sistema de ensino e uma luta pela “oficialização” de determinados métodos e materiais conforme denunciado por Morttati (2000)

No âmbito dessas disputas, foram-se impondo as apropriações de determinados grupos que assessoravam autoridades da administração educacional e cujas propostas ganharam espaço institucional, configurando-se como as primeiras normatizações sobre o ensino da leitura. Essas normatizações, por sua vez, também foram se impondo, por meio da adoção oficial de cartilhas [...] (MORTTATTI, 2000, p. 82)

Na atualidade, o debate sobre métodos de alfabetização no Brasil tem conduzido educadores, professores, gestores a embarcarem em alguma proposta de alfabetização. Assim, considerando as propostas de alfabetização enquanto embarcações, nos lançamos neste curso para compreender a disputa atual.

### 2.3.1. A proposta construtivista

Se considerarmos as propostas de alfabetização enquanto embarcações, poderemos, metaforicamente, atribuir a simbologia de uma canoa à proposta de alfabetização construtivista por vários motivos. Dentre estes motivos destacamos o fato de que a proposta construtivista, tal qual uma canoa, não tem uma velocidade padrão e universal, pois depende principalmente da ação humana, cuja propulsão difere de pessoa para pessoa, de docente para docente. Neste sentido, a “canoa” da proposta construtivista, geralmente tem uma lotação limitada às condições da própria embarcação, às particularidades dos passageiros e à capacidade do condutor e suas habilidades de navegação. Com tais características a proposta de alfabetização construtivista parte do princípio que, embora as condições do meio, ou melhor, do rio, possam interferir no processo de aprendizagem da língua escrita, elas não são determinantes, pois há um padrão de pensamento na aquisição dos rudimentos da leitura e escrita. O meio, considerado como o contexto, o rio necessariamente dito, possui por si só, elementos que contribuem no processo de alfabetização fornecendo dados para formulação de hipóteses de apreensão deste meio.

Segundo as autoras Ferreiro e Teberosky (1985) que estudaram sobre a alfabetização no contexto educacional da América Latina<sup>12</sup>, haviam correntes de pensamento sobre fracasso escolar, que apontavam para o fato de serem, as crianças pobres, menos capazes do que as outras. Este fato instigou as pesquisadoras a estabelecer um contato direto com alunos de várias partes do continente na tentativa de verificar essa “teoria de fracasso escolar”.

Assim, as autoras seguiram uma rota no sentido de identificar o processamento interno na construção dos conhecimentos relativos à leitura e à escrita, e, lançando mão dos conhecimentos da psicolinguística e a teoria psicológica e epistemológica de Jean Piaget, comprovaram que a criança constrói diferentes hipóteses sobre o sistema de escrita antes mesmo de chegar a compreender o sistema alfabético. Estes conhecimentos prévios são manifestados, por exemplo, nas “garatujas”, formas primárias de expressão escrita que ilustram uma “idéia” de leitura. Estes rabiscos normalmente ignorados pela escola e desconsiderados como forma de escrita são freqüentemente rotuladas como erro, embora

---

<sup>12</sup> Segundo dados coletados pela UNESCO revelaram um quadro preocupante onde 20% da população entre 7 e 12 anos estavam fora da escola; dos que permaneciam na escola, metade não passaria da 3ª série e jamais voltaria à escola e dois terços dos repetentes estavam nos primeiros anos de escolaridade.

representem uma etapa inicial no processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita. Segundo as autoras,

Longe da caligrafia e da ortografia, quando uma criança começa, a escrever, produz traços visíveis sobre o papel, mas, além disso, e fundamentalmente, põe em jogo suas hipóteses acerca do próprio significado da representação gráfica. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 34).

Além de ampliarem as concepções sobre o universo da escrita e o pensamento infantil, as contribuições das pesquisas ressaltaram o quanto a qualidade do processo de aprendizagem a leitura e da escrita esta condicionada à convivência em uma sociedade mais ou menos letrada.

Quando chegou ao Brasil, os conhecimentos sobre alfabetização numa perspectiva construtivista foram apreendidos pelo senso comum de forma diferenciada por professores, estudiosos e sistemas de ensino. Este fenômeno ocorreu pelo fato de que as pesquisadoras argentinas não estabeleceram nenhum procedimento metodológico de alfabetização, mas sim, enunciaram suas descobertas a cerca dos procedimentos mentais da criança na construção e apreensão dos mecanismos de leitura e escrita. Em virtude disso, a transposição didática dos conhecimentos da psicogênese da língua contribuiu para uma representação social equivocada dos pressupostos construtivista no processo alfabetizatório como abordados por Silva (2004)

No Brasil a influência dos trabalhos das autoras resultou na criação de grupos de estudos e entidades tais como O Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA)<sup>13</sup>, cuja proposta de alfabetização constituiu-se em uma aplicação das idéias de Emilia Ferreiro às situações concretas da sala de aula.

Nas atividades propostas pelos programas governamentais notadamente construtivistas já mencionados anteriormente, encontramos atividades e sugestões nas quais predominam a participação direta do aluno, enfoque na diversidade textual com a utilização de textos constituídos de capas de livros, receitas, anúncios, bilhetes, cartas, reportagens, músicas, narrativas, romance, conto, fábulas, piadas, tirinhas de gibi, charges, obras de arte. Apesar de o enfoque maior ser o texto, também são exploradas nessas atividades as letras do alfabeto (mas não com ênfase no som); as formas de escrita maiúscula e minúscula, utilizando o suporte ilustrativo através de jogos como boliche, dominó, cartas, memória e outros.

Além da presença incisiva de variedade de textos e de atividades feitas a partir e com eles, a proposta construtivista adquiriu hegemonia no país através da formação de

---

<sup>13</sup> ONG de Porto Alegre com mais de 30 anos de estudos sobre alfabetização no Brasil.

professores em serviço. Isto ocorreu em virtude da valorização da prática pedagógica como fundamental na constituição de uma didática que inclui aplicação dos conhecimentos, reflexão sobre eles, socialização em grupo e ressignificação para posterior reaplicação.

A teoria construtivista, muito mais do que um método de educação, o que, inclusive seus autores nunca se propuseram a fazer, indica novas perspectivas entre as relações humanas. Ela ultrapassa as concepções inatistas, pelas quais o ser humano já traz, ao nascer, suas possibilidades de aprendizagem; e as concepções behavioristas, que consideram a mente humana um recipiente vazio para ser preenchido e condicionado pelo meio externo.

Esta teoria aponta a aprendizagem como um processo de construção na relação sujeito e meio. As teorias sócio-construtivistas acrescentam a essa relação o entorno social, os outros sujeitos que interagem nesse processo, atribuindo-lhe um caráter mais dialético. O conhecimento produz transformação ao mesmo tempo em que produz uma assimilação mútua entre o objeto e o ser e uma ressignificação de ambos dentro de um ambiente produzindo cultura.

### 2.3.2. A proposta fônica

A opção de usar a lancha para ilustrar o método Alfa e Beto refere-se à velocidade, aos recursos para navegação e à aparência. Primeiro porque assim como a lancha, uma embarcação dotada de certa tecnologia científica que lhe permite alcançar determinadas metas com mais rapidez, a proposta fônica, em especial o método estruturado no Programa Alfa e Beto, é também baseado num motor teórico considerado por seus defensores como “o melhor” e cujos resultados são mais rapidamente percebidos permitindo ao aluno literalmente “deslanchar” no aprendizado da leitura e da escrita. Segundo porque o material de aplicação, monitoramento e avaliação do método, através de diferentes instrumentais (planos, roteiros de aulas, fichas de desempenho e acompanhamento individual de leituras) parecem formar um “kit” completo que permite uma navegação com o máximo de precisão e controle. Terceiro porque o método possui um material didático muito atraente do ponto de vista estético e visual reunindo recursos tais como: jogos de letras móveis coloridas, cartazes padronizados, livros de literatura infantil em tamanhos diferenciados que permitem leituras coletivas, material áudio visual com demonstrações de aulas.

Um dos principais aspectos norteadores da concepção fônica refere-se à habilidade de identificar e manipular os sons do idioma e os fonemas em particular. Os autores demonstraram que esta habilidade, denominada de “consciência” fonológica e/ou fonêmica é o fator isolado que melhor permite prever o sucesso na alfabetização. Neste sentido, a concepção fônica do ensino da leitura e da escrita orienta-se no sentido de levar o aprendiz a identificar e a manipular os sons elementares (fonemas) que formam as palavras faladas do idioma, considerando indispensável ensinar de forma explícita a relação entre estes sons e as letras ou grupos de letras do alfabeto (grafemas). A intenção é possibilitar o entendimento de que as palavras escritas são seqüências de letras do alfabeto, que correspondem a combinações de sons elementares que formam as palavras faladas.

Autores como Calil, Lopes e Felipeto (2006) criticaram a ênfase dada “a consciência fonológica e fonêmica”, no Relatório sobre Educação Infantil, sobre o qual analisamos anteriormente. No relatório, a consciência fonológica é considerada como “[...] o mais importante preditor de sucesso em leitura [que] possui a força equivalente à do conceito de gravitação em física” (BRASIL, 2003, p. 18) ou, ainda, como sendo “o fato científico mais importante produzido pela ciência cognitiva da leitura, nos últimos 30 anos” (BRASIL, 2003, p. 37). Além disso, o relatório atribui à formação dessa consciência o sucesso ou insucesso do aluno

[...] sem consciência fonêmica — isto é, sem saber que cada palavra é constituída de uma seqüência de sons — o aluno terá dificuldade para compreender a ortografia de uma língua alfabética — restando-lhe como opção decorar todas as palavras com base na sua aparência. (BRASIL, 2003, p. 99)

Segundo os autores, essas afirmações colocam “[...] não só a ‘consciência metalingüística’ como noção-chave para o processo de aquisição do sistema de escrita, mas ainda sua ausência impede qualquer acesso do aluno ao seu funcionamento, na medida em que está relacionada a habilidades cognitivas(CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2003, p. 99),”

Na obra *Alfabetização: Método Fônico*, Capovilla e Capovilla (2004) descrevem minuciosamente procedimentos didáticos no processo de alfabetização a partir da introdução do conhecimento das letras do alfabeto iniciando pelas vogais. Uma após outra, elas são estudadas na ordem A-E-I-O-U através de atividades que incluem: repetição do som da letra, escrita das formas e apresentação da letra (maiúscula e minúscula) “[...] para que as crianças fixem a forma ortográfica da letra [...]” (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2003, p. 99), leitura de

pequenos textos<sup>14</sup> nos quais há forte manifestação da letra em questão; exercícios de identificação da letra em palavras através de marcações diferenciadas tais como: colorir, circular, fazer um “x”, identificação de palavras cuja grafia inicia-se com a letra estudada, exercícios de escrita da letra com o preenchimento de lacunas em palavras iniciadas com a letra estudada ou em espaços que devam ser preenchidos com a ela apoiados por ilustração.

Embora as letras estudadas sejam geralmente apresentadas com apoio visual de um desenho (o que poderia levar a criança a fazer uma leitura acidental), a ênfase ainda não é a leitura, mas, a memorização de um conhecimento sobre a letra para a:

[...] tomada de consciência do princípio alfabético requer uma instrução adequada. Faltando á criança a consciência dos fonemas, a instrução directa do princípio alfabético é impossível. Assim, o alfabetizador tem de propor á criança os materiais mais adequados para que ela possa efetuar sobre eles uma actividade mental de elaboração e verificação de hipóteses que conduzam á descoberta daquele princípio. (OLIVEIRA, 2004, p. 10-11)

A proposta fônica aplica estratégias para desenvolver a compreensão das palavras, frases e textos lidos, estimulando em paralelo, com as mesmas premissas, as habilidades da escrita. São sugeridas atividades denominadas de “consciência de palavras” que se referem a uma série de exercícios que objetivam a percepção sobre a segmentação de frases, segmentação de sentenças, verificação do comprimento de palavras, espaçamento entre palavras de frase, substituição de palavras, e substituição de pseudopalavras por palavras. A formação da consciência de palavras por substituição é feita através de exercícios orais que devem ser conduzidos pela professora da seguinte maneira:

Agora nós vamos criar frases diferentes. Eu vou dizer uma frase. Nós vamos tirar a última palavra da frase e colcar uma outra palavra no lugar. Por exemplo: “O menino comeu feijão” e “o menino comeu doce”. Agora cada uma de vocês vai inventar um final para essa frase: “O menino comeu.....” (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004, p. 119)

O livro apresenta sugestões de vinte frases a serem ditas para que as crianças, após terem ouvido a frase completa, e, ouvindo-a novamente incompleta, possa dizer apenas a última palavra que faltou. Essa objetiva estimular na criança de que, ao falar uma frase sem uma palavra, compreenda que “toda frase pode ser dividida nas palavras”. Na seqüência de conscientização sobre palavras são propostas atividades de segmentação de sentenças em

---

<sup>14</sup> Os textos usados no livro correspondem a trechos do livro ABC da Mônica, caracterizado pela presença de textos como estrofes com presença de rimas e frase curtas.

palavras através de atividades consideradas como “jogos” conduzidos pelo professor da seguinte forma:

Vamos fazer jogos com frase e palavras. E vou falar uma frase e vocês vão dividi-las em palavras. Cada um de vocês vai falar as palavras da frase. Por exemplo, se eu falar “Maurício deitou”, aquele que eu escolher tem que dizer as palavras separadas, assim: “Maurício”, “deitou”.(CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004, p.107).

Em todas estas atividades, e nos exercícios que as configuram, predominam o direcionamento do professor na condução das frases e palavras a serem ditas com previsão das respostas a serem encontradas ou ditas, tais como nos exercícios orais para a formação de uma consciência sobre sons finais das palavras<sup>15</sup>.

Outros exercícios para conhecimento dos sons das palavras também são realizados como, por exemplo, aqueles que envolvam palavras terminadas em “ÃO” ou exercícios de escrita enigmática onde cada desenho representa um som .

Depois da exploração de todas as letras é feita uma revisão para então serem introduzidos outros aspectos como “consciência silábica” e “identificação fonêmica” sempre com atividades envolvendo figuras com correspondências, contagem, manipulação, inversão, identificação, adição e subtração de fonemas.

Em seguida se introduz atividades de produção e interpretação de textos. A primeira constitui-se de elaboração de frases a respeito de uma cena ilustrada por desenho, estruturação de diálogo simples apoiados em gravuras tais como tirinhas de gibis e produção de texto a partir de uma seqüência de figuras. A segunda constitui-se de um questionário sobre um pequeno texto seguido da aplicação de alguns exercícios relatados anteriormente.

Após este trabalho introduz-se outros conteúdos tais como encontros consonantais, letra “l” com som de “u”, dígrafos, sons diferentes para o “x”, encontros vocálicos e família silábicas apoiadas por chamados de “folha mnemônica” (contendo a seqüência do alfabeto, as formas de escrita das letras, uma palavra e uma imagem de apoio menmônico) e as “fichas de leitura” (com palavras para cada letra e conteúdo estudado).

O método se caracteriza, portanto, pela repetição, memorização e controle rigoroso da aprendizagem do aluno numa concepção “adultocêntrica” em que não se percebe a participação da criança como protagonista da aprendizagem mas, como coadjuvante no processo.

---

<sup>15</sup> O livro enumera várias sugestões de frases para atingir este objetivo tais como: Diga o nome de uma cor que termine com “elo”.

Embora pareça lento propõe-se a garantir uma alfabetização mais eficaz, com menos erros e, portanto mais veloz<sup>16</sup>, uma vez que permitirá á criança ler para aprender. Neste contexto os ritmos individuais das crianças na elaboração de possíveis idéias sobre cada uma dessas atividades ou mesmo suas inferências de significados e sentidos, termina por ser suplantado através de um controle incisivo no ritmo da aprendizagem. Além disso, a intervenção direta do professor com uma metodologia desprovida dessas hipóteses minimiza do processo as diferenças entre ritmos de aprendizagem colocando (em tese) todos os alunos num nível mais ou menos equilibrado com poucas variações.

Entretanto, para os defensores do método fônico a supressão dessas etapas de auto-construção da língua e, por conseguinte, do seu próprio conhecimento, não influencia na compreensão final do texto<sup>17</sup>.

A proposta fônica possui, portanto, uma vinculação ao modelo empirista que postula uma concepção de aprendizagem conhecido como de “estímulo-resposta” cujo procedimento estrutura-se na substituição de respostas erradas por respostas certas e na memorização e fixação de informações – as mais simples e parciais possíveis e que devem ir se acumulando com o tempo.

Para os construtivistas – diferentemente dos empiristas, para quem a informação deveria ser oferecida da forma mais simples possível, uma de cada vez, para não confundir aquele que aprende – o aprendiz é um sujeito, protagonista do seu próprio processo de aprendizagem, alguém que vai produzir a transformação que converte informação em conhecimento próprio. (BRASIL, 2000, p. 42)

Apesar das acentuadas diferenças entre uma proposta de alfabetização e outra, é a qualidade do passeio em uma ou outra embarcação que vai determinar a escolha dentre ambas já que o leito de rio é o mesmo. De lancha ou de canoa é possível fazer o mesmo percurso e optar por chegar mais rápido ao mar, ou chegar de obedecendo a força das correntezas independente do tempo gasto, possibilitando apreciar mais e melhor a paisagem á volta.

---

<sup>16</sup> A velocidade da aprendizagem sempre foi valorizada, desde o período imperial a *Cartilha Nacional* e [...] consegue que os alunos passem á classe de leitura ao final de trinta e duas lições, resultado que agrada á autoridades de ensino e o incentiva a publicar a cartilha e os livros de leitura que lhe dão sequência. (MORTTATI, 2000.p.54)

<sup>17</sup> Se os alunos têm de passar por uma escrita silábica para chegar a uma escrita alfabética, ensiná-los a escrever silabicamente faria chegar mais rápido à escrita alfabética, pensam esses professores. Essa perspectiva só pode caber em um modelo empirista de ensino, cuja lógica intrínseca é organizar etapas de apresentação do conhecimento aos alunos. (MEC, 2000, p. 41)

O fato é que a disputa entre métodos de alfabetização tem provocado tantos inconvenientes que, professores entre ter que optar entre um e outro, preferem ou construir uma ou outra embarcação diferente das propostas, na tentativa de manter-se no nível das águas ou submergem entre tantos conceitos. Assim para compreender como estas questões se desenvolvem no âmbito do ensino público municipal de Teresina-PI estabelecemos um plano de navegação conforme abordaremos no capítulo seguinte.

### **3 O PLANO NAVEGAÇÃO**

O processo desta pesquisa, particularmente, se caracterizou como uma grande descoberta tal qual aquelas realizadas durante a expansão marítima, quando os navegadores lançavam-se ao mar em busca de novos horizontes. Neste espírito desbravador, nos dispomos a compreender o fenômeno da alfabetização dentro do contexto de disputa entre métodos em Teresina-PI, na rede pública municipal de ensino. Como em um relato de uma viagem, os aspectos descritivos são importantes. Propomo-nos a descrever o contexto teresinense relacionado à existência de dois métodos de alfabetização, utilizando da pesquisa descritiva conforme proposta por Richardson (1989, p. 26), “[...] quando se deseja descrever as características de um fenômeno [...].”

Elegemos uma abordagem qualitativa descritiva para esta pesquisa tendo em vista que ela nos permite abordar a realidade de uma forma conjuntural, abarcando neste processo as dimensões do social, do contexto histórico-cultural e da subjetividade. Esta perspectiva metodológica nos aproxima de uma compreensão do sujeito em constante relação com a realidade social, mediante ações que implicam em intencionalidade. E no esquema de interação e/ou transformação dos fatos impulsionados pela dinâmica social, o sujeito dá significados às suas vivências e constrói suas representações do mundo a partir de suas próprias experiências conforme apontado por Richardson (1989, p. 38), ao afirmar que “[...] o que justifica o uso da pesquisa qualitativa, é, sobretudo, por ser uma forma adequada de se entender a natureza de um fenômeno social [...].”

Toda ação faz referência também ao que há de intrínseco à condição humana no que diz respeito às expressões de valores, crenças e motivos. Estes aspectos, quando considerados relevantes num trabalho de pesquisa, auxiliam a compreensão de como o sujeito vê, sente e pensa a realidade a partir de seus componentes subjetivos.

#### **3.1. A definição do campo**

No mar de tantas possibilidades de navegação, fizemos um levantamento das ações de formação de professores alfabetizadores empreendidas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) na intenção de localizar e relacionar com o panorama nacional.

Desde meados de 2001, quando foi adotado oficialmente a proposta dos PCN, e 2003, quando foi adotado o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), que a assumiu sua vinculação à proposta construtivista, que os pressupostos construtivistas tornaram-se hegemônicos nas escolas municipais públicas de Teresina - PI influenciando tanto professoras alfabetizadoras que atuam diretamente nas salas de aula, quanto formadoras encarregadas de estabelecer estruturar-lhes intervenções didáticas em nível municipal.

Em 2003, começa a delinear-se um novo cenário com a chegada do método metafônico de alfabetização para o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, sistematizado através do programa Alfa e Beto. Esse fato contrariou grande parte de educadores e alfabetizadores seguidores do método proposto pelos PCN, baseado nos pressupostos construtivistas (PROFA) e dividiu opiniões entre os atores deste cenário, refletindo uma disputa ideológica que ocorria em nível nacional.

Fizemos um levantamento de dados a partir dos resultados das avaliações de redes a fim de captar elementos substanciais e norteadores da pesquisa. Entretanto estes dados foram insuficientes para revelar detalhes do cotidiano da ação docente em virtude da adoção de duas propostas de alfabetização na rede municipal de ensino de Teresina-PI.

Assim, dentre as 155 escolas da rede pública municipal de Teresina, existentes em 2006, optamos apenas pelas escolas nas quais pudéssemos encontrar a manifestação das duas propostas de alfabetização na intenção de não relacionar o sucesso/insucesso desta ou daquela proposta de alfabetização em virtude de cada escola conter elementos de diferenciação tais como rotinas, contexto local, clientela, ambiente organizacional e fluxo administrativos que as tornam micro-universos. Desta forma, procuramos situar o embate ideológico entre as propostas de alfabetização dentro do mesmo microcosmo escolar, para eliminar quaisquer tendências resultantes da força dos elementos anteriormente indicados.

Percorrendo essa trajetória, encontramos, então, um grupo de 10 escolas nas quais existiam as duas propostas de alfabetização em questão – uma baseada nos pressupostos construtivistas e outra baseada em aspectos fônicos. De posse dos perfis das turmas de 1ª série destas escolas, percebemos a importância de também equalizar ao máximo quaisquer variáveis controláveis que pudessem apontar defesa/acusação de uma proposta ou de outra. Para tanto, optamos apenas por escolas onde pudéssemos encontrar pelo menos uma turma ilustrativa de cada propostas, com diferença máxima de 5% no percentual de alunos não alfabetizados e diferença máxima de três alunos no quantitativo geral de lotação da turma.

Esse procedimento parece-nos adequado e coerente uma vez que, o desempenho de uma proposta de alfabetização poderia ser analisado de forma mais nivelada e equilibrada

visto que tanto a quantidade de alunos quanto o percentual de não alfabetizados poderiam pender a análise para um dos lados e comprometer o processo de análise.

Embora esse cuidado de isolar o maior número de variáveis tenha sido muito importante na definição da amostragem, decidimos não nos restringir apenas aos dados quantitativos, mas procurar fontes que nos fornecessem lentes para ampliar nossa discussão para uma abordagem também qualitativa.

Utilizamos também a pesquisa bibliográfica na intenção de recuperar elementos para uma melhor reconstituição e explicitação acerca das práticas pedagógicas relacionadas às discussões sobre propostas de alfabetização no período compreendido entre 1996/2006 – Consideramos significativo esse recorte temporal por ao mesmo tempo marcar a implantação de uma determinada proposta de alfabetização baseada nos princípios construtivistas emanados das diretrizes dos PCN, e revelar um acentuado debate em torno de métodos de alfabetização, acirrando ainda mais a polarização teórica.

### **3.2. A definição dos sujeitos da pesquisa**

#### **3.2.1. A professora alfabetizadora**

Para desenvolver nossa análise sobre os métodos de alfabetização de Teresina, ensaiamos várias tentativas de abordagem partindo por exemplo da perspectiva da avaliação utilizando tanto os resultados das avaliações externas quanto da aplicações de testes com crianças no final do ano letivo. Apesar do grande potencial de estudo, não era nosso interesse centrar atenção nos aspectos avaliativos dos métodos, mas captar como as discussões sobre eficácia dos métodos se processavam no cotidiano de professoras alfabetizadoras. Neste sentido, as professoras alfabetizadoras tornaram-se nosso principal foco de interesse, ora assumindo papel de navegadoras, de alguém com conhecimentos suficientes para conduzir qualquer tipo de embarcação, ora como estrelas cujo brilho sinaliza rotas e aponta caminhos. Neste sentido, concordamos com Nóvoa (1995), quando justifica a inclusão dos professores nos processos de investigação educacional, pois,

[...] é uma maneira de compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. (NÓVOA, 1995, p. 17)

Assim, procuramos compreender um pouco mais sobre a figura do professor levantando informações quanto ao tempo de serviço em educação e com alfabetização, quanto à sua formação, e, ao longo da pesquisa, extraíndo um perfil aproximado de uma professora alfabetizadora.

A idéia de abordar o tempo de serviço pareceu-nos adequada, não para identificar os “marinheiros de primeira viagem” dos mais experientes, mas, para que, visualizando o ciclo de vida dos professores, pudéssemos compreender a evolução de concepções e atitudes no decorrer desses tempos. O início da carreira profissional,<sup>18</sup> que é marcado como um período de “sobrevivência” e “descoberta” torna mais evidente sua disposição e ousadia para novas experiências, enquanto que, nas fases seguintes esse sentimento evolui para momentos mais estáveis até mergulhar numa apatia (HUBERMAN, 1992).

Para Huberman (1992), este ciclo detém uma dinamicidade e idiosincrasias próprias de cada percurso pessoal e profissional dos docentes e não se limita a uma rigidez de etapas, mas a um movimento constante de idas e vindas, em que o professor vivencia constantes dilemas e inquietações no desenvolvimento das suas práticas, que possuem um caráter de experiência formadora.

Para Silva (1997), a fixação temporal desse ciclo justifica-se pela existência do que ele chamou de “choque com a realidade”, um período quando os professores ao sofrerem os primeiros impactos com a realidade escolar, intensificam mecanismos de reflexão sobre a prática com conseqüente adoção de posturas e concepções que serão determinantes para sua constituição enquanto docente. Neste processo constitutivo de uma identidade docente, de uma prática idiosincrática, os docentes vivenciam suas inquietações e dilemas, em cuja resolução evidencia-se como um *locus privilegiado do germe da mudança* (CAETANO, 1997, p. 218).

Embora não tenhamos seguido à risca a proposta de Huberman (1992) em relação à quantidade de anos na divisão das etapas, procuramos adequar a idéia de ciclo, tomando como ponto de partida dos “seis anos” propostos por Silva (1997), para gerar a tabela proposta a seguir. Nela colocamos a quantidade de sujeitos entrevistados, divididos entre as propostas de alfabetização estudadas - fônica e não-fônica. Neste sentido atribuímos a

---

<sup>18</sup> Silva (1997, p. 54) em seus estudos, situou o início deste ciclo em torno de até seis anos de carreira.

letra “A” ao grupo que corresponde as 26 professoras alfabetizadoras de ambas as propostas de alfabetização que na época atuavam em escolas onde coexistiam as duas propostas de alfabetização. Atribuímos a letra “B” ao grupo que corresponde a uma amostra aleatória de 95 professoras alfabetizadoras de ambas as propostas de alfabetização conforme apresentado na tabela a seguir:

**Tabela 1** - Resultado do quantitativo de pessoas utilizadas nesta pesquisa, de acordo com a proposta de alfabetização utilizada

<b>Propostas de Alfabetização</b>	<b>A</b>	<b>B</b>
Fônica	13	45
Não Fônica	13	42
<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>87</b>

Fonte: Pesquisa direta (2006)

Nas quatro colunas referentes a “grupo” (01, 02,03 e 04) informamos a quantidade exata de professoras alfabetizadoras cujo tempo de serviço encontrava-se na época da pesquisa nos intervalos estabelecidos.

**Tabela 2** - Resultado do quantitativo relativo ao Tempo de Serviço (Ts) das professoras entrevistadas.

<b>Propostas de Alfabetização</b>	<b>Grupos de Sujeito</b>	<b>Grupo 01</b>	<b>Grupo 02</b>	<b>Grupo 03</b>	<b>Grupo 04</b>
		Menos de 06 anos	Entre 06 e 10 anos	Entre 10 e 15 anos	Mais de 15 anos
Fônica	A	07	02	01	03
	B	16	13	11	05
Não Fônica	A	03	04	02	04
	B	07	05	11	20

Fonte: Pesquisa direta (2006)

A partir dos dados desta tabela percebemos que na proposta fônica há uma maior concentração de professoras com menos de seis anos de serviço e atuação com alfabetização. Este dado sinalizou para o fato de que, as professoras que utilizavam a proposta fônica, eram recém absorvidas na rede de ensino, estando ainda em estágio probatório ou na fase de

“choque de realidade”. Neste sentido, e para estas professoras, indica que poderia haver o receio de ao recusar a proposta isso trazer algum desconforto profissional.

Ainda na mesma tabela percebemos um dado em outro oposto – a concentração maior de professoras com mais tempo de serviço usuárias da proposta não-fônica, ou dita, construtivista. Estas professoras, e sua maioria estão vivenciando uma fase de cansaço e anseio pela aposentadoria sem ânimo para iniciar propostas “novas” ou ditas como inovadoras. Esta diferenciação é importante para identificar os lugares de onde falam as depoentes, ou seja, significa compreender estas falas a partir da perspectiva, inclusive do tempo de serviço destas professoras. Assim, para identificação desses sujeitos no desenvolvimento da pesquisa elaboramos um código protocolar composto de duas partes, uma mais genérica e outra mais específica.

Na parte genérica, a primeira letra identifica o grupo ao qual pertence o sujeito conforme distribuição relacionada no parágrafo anterior, sendo A para o grupo de 26 professoras lotadas em escolas onde coexistiam as duas propostas de alfabetização, e B para as professoras que compuseram uma amostra aleatória de 87 professoras. Separada por um ponto, as duas letras seguintes identificam a proposta de alfabetização a que pertence o sujeito - se fônica (Pf) ou não-fônica (Pnf) - e o número serve para diferenciar os sujeitos depoentes e identificá-los no *corpus* .

A parte específica que será utilizada logo após a numeração do sujeito, serve para, quando necessário, identificar algumas particularidades das falas relativas, por exemplo, ao tempo de serviço (Ts), indicado de acordo com os dados da tabela anteriormente apresentada.

Assim, o sujeito com o protocolo A.Pf.02 – Ts (G1) representa uma das 26 (vinte e seis) professoras submetidas a entrevista, representante da proposta fônica cujo tempo de serviço é inferior a seis anos.

### **3.3. O Método**

Diante do oceano de informações sobre a alfabetização na rede municipal de ensino em Teresina-PI, que incluiu o contato com escolas, professoras, pedagogas, alunos e formadoras, percebemos a necessidade de definir uma embarcação que nos permitisse navegar com segurança para apreender a constituição adquirida em Teresina, sobre os debates entre métodos de alfabetização. Assim, como uma grande caravela, embarcação de velas triangulares que permitia o avanço em zig-zag na direção desejada, mesmo com ventos

contrários simboliza, optamos pela utilização do materialismo histórico dialético pelas possibilidades de movimento durante a análise. Este recurso nos permitiu desenvolver um raciocínio integrador, no sentido de jamais separar os contrários, mas apresentá-los em sua unidade indissociável, considerando-os inclusive, dentro de uma perspectiva de totalidade, relatividade e temporalidade.

Assim, o paradigma do materialismo histórico dialético nos permitiu compreender as relações do sujeito com o objeto, dos professores com as propostas de alfabetização e como todos esses elementos se articulam e entrelaçam na rede municipal de ensino. Neste sentido, admitimos que a complexidade do fenômeno educativo exige um instrumental de compreensão que possibilite o estabelecimento diálogos entre as diferenças, os contrastes nos quais ele se manifesta, e o possa fazer, dentro de uma processualidade histórica, sem a qual seria impossível compreender essas interrelações.

Desta forma, procuramos compreender as articulações dos problemas em estudo e, ao analisar suas possíveis evoluções, rastrear as conexões com outros fenômenos que os envolvem. Partimos da idéia de que a lógica do materialismo histórico dialético nos instrumentaliza melhor para compreender a realidade educacional na perspectiva dos métodos de alfabetização e de sua materialidade na forma de recursos didáticos, programas governamentais, de sua construção histórica pelo movimento do pensamento dos homens em sociedade, para finalmente formular uma compreensão de totalidade.

O princípio da contradição, presente nesta lógica, nos indicou a possibilidade de pensar essa realidade não de uma lógica excludente, mas complementar, apreendendo o que dela é essencial. Neste curso de raciocínio, o movimento de pensamento tem o significado de viabilizar reflexões sobre a realidade, assim, se “[...] o mundo é dialético (se movimenta e é contraditório) é preciso um Método, uma teoria de interpretação, que consiga servir de instrumento para a sua compreensão, e este instrumento lógico pode ser o método dialético tal qual pensou Marx.” (PIRES, 1997, p. 85).

Nesta perspectiva, procuramos captar aspectos referentes às idéias sobre métodos de alfabetização, que as professoras alfabetizadoras forjaram ao longo de suas próprias histórias e através de suas próprias falas, de forma a evidenciá-los enquanto sujeitos ativos da pesquisa.

### 3.4. As técnicas de pesquisa

#### 3.5.1. Entrevista

Na busca pelo rumo certo utilizamos não de uma bússola medieval, para direcionar nosso olhar para elementos significativos sobre a disputa entre métodos de alfabetização em Teresina – PI; mas utilizamos um recurso com grande potencial de aproximação - as palavras das professoras alfabetizadoras e formadoras da Secretaria Municipal de Educação de Teresina-PI, captadas através da técnica de entrevista.

Para captar esse universo de idéias, utilizamos de entrevista semi-estruturada que segundo afirma Gil (1999, p.17): “[...] uma entrevista em que o investigador se apresenta ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção de dados que interessam a investigação.”

Segundo o mesmo autor as entrevistas podem ser classificadas em informal, focalizadas, por pautas, e formalizadas. Optamos nesse sentido pela entrevista por pauta, pois não engessa o discurso em perguntas determinadas, mas permite avançar destas para outras surgidas durante o processo de entrevistas. Segundo Minayo (1994, p. 47):

O que torna a entrevista instrumento privilegiado de coleta de informações [...] é a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e, ao mesmo tempo, ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas. (MINAYO, 1994, p. 47)

Assim, privilegamos nesta pesquisa a linguagem, as narrativas e os conteúdos de fala manifestos e latentes, por entendermos que estes se constituem em importantes recursos para a apreensão dos significados dos atos e das formas de relação das pessoas frente ao contexto sociocultural que compõe suas estruturas de vida, pois segundo Trivínos (1995, p. 146), “[...] a pesquisa semi-estruturada parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante [...].”

Desta forma pudemos captar um recorte da realidade sobre os métodos de alfabetização em Teresina –PI e, a partir de então, analisá-la à luz de suportes teóricos conforme explicitados a seguir.

### **3.5. O tratamento dos dados**

Enquanto os navegadores antigos lançavam mão tecnologia da luneta, instrumento que por aproximação focal permite um conhecimento maior do objeto, nós optamos por um procedimento baseado num instrumento teórico que permitisse alcançar a realidade dos atores sociais em evidência nesta pesquisa, privilegiando principalmente a linguagem, pelo fato de esta expressar seu cotidiano social, histórico e afetivo e por guardar uma forte relação com a ação (práxis) dos sujeitos.

Neste sentido o referencial teórico proposto por Bardin (1977) pareceu-nos o mais apropriado, pois a análise de conteúdo, impõe-se como uma estratégia de procurar elementos que não estão aparente já na primeira leitura e precisa de uma metodologia para ser desvendado e nos instrumentaliza tanto para desvelar os dados quantitativos quanto os qualitativos.

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.(BARDIN, 1979, p. 42)

Na análise quantitativa, o que nos serviu de referencial foi a frequência com que surgiram certas características do conteúdo nas falas das professoras e na análise qualitativa, a presença ou a ausência, de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que foi tomado em consideração. Também em virtude de nos propormos a descobertas, a análise de conteúdo de mensagens, segundo Bardin (1977), enriquece a tentativa exploratória ao mesmo tempo em que aumenta a propensão à descoberta.

Durante a pré-análise organizamos o material transcrito das entrevistas constituído num corpus cuja homogeneidade foi determinado pela escolha dos sujeitos e do campo de pesquisa, a saber – os professores alfabetizadores e as escolas que utilizam as duas propostas e alfabetização.

Nesta pesquisa utilizamos a técnica de análise categorial que “funciona a por desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos” (BARDIN, 1977, p. 153). Neste sentido, optamos pelo critério semântico para organizar as respostas, para, então atribuir categorias considerando também, o quantitativo de menções obtidas. Apesar de a mensagem constituir-se como ponto de partida, a análise de conteúdo permitiu-nos também considerar as condições contextuais de seus produtores e baseada numa concepção crítica e dinâmica da linguagem. A análise do conteúdo, segundo Minayo (2003) visa verificar hipóteses e ou descobrir o que está por trás de cada conteúdo manifesto, ou seja

[...] o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto (seja ele explícito e/ou latente). Este fato aponta para a importância da contextualização pois garante a a relevância dos resultados a serem divulgados e, de preferência, socializados (MINAYO, 2003, p. 74).

Assim, no processo de categorização, utilizamos a análise temática (procedimento de “caixas”) para obter categorias terminais a partir de um “[...] reagrupamento progressivo de categorias com uma generalidade mais fraca” (BARDIN, 1977, p. 119) buscando aproximá-las de algumas vertentes teóricas.

Desta forma, a partir de um processo inferencial, esta pesquisa oferece algumas interpretações a partir do levantamento de hipóteses que podem colaborar em estudos futuros.

#### 4 DIÁRIO DE BORDO (análise dos dados)

O interessante de toda navegação é o inevitável caráter exploratório, pois uma vez que, mesmo em rotas aparentemente conhecidas, durante o percurso as intempéries da natureza, as condições físicas e humanas podem provocar mudanças repentinas com possibilidades de descobertas de novas terras e novas rotas. Tanto para as novas quanto para as velhas rotas, haverá sempre a produção, utilização de um registro do que foi observado, consolidados em diários e mapas, documentos através dos quais outros navegadores poderão compreender melhor acerca de outros destinos.

Assim, diante do desafio de estudar sobre os métodos de alfabetização, nos deparamos com a necessidade de navegar por muitas águas, conhecimentos traduzidos em falas e textos, que fluíram de várias fontes – livros, professores, experiências. O conjunto destas informações constitui-se um *corpus* do qual emergiram três categorias molares e várias submolares (ou subcategorias), cuja organização forneceu elementos para uma visão mais aproximada sobre os métodos de alfabetização na rede pública municipal de ensino de Teresina-PI.

Uma destas categorias refere-se ao “professor alfabetizador”, cujo perfil foi delineado pelos sujeitos a partir de uma das questões da entrevista. Neste âmbito, o real, o ideal e o possível de ser professor alfabetizador misturaram-se às falas dos sujeitos entrevistados que, segundo Brandão (1997, p. 27), são instrumentos de releitura coletiva da realidade social e colaboram para, além de formar um conjunto de material investigativo exploratório, criar também, um momento comum de descoberta.

Neste caráter de “exploração”, “descoberta” e “releitura” que nos remete novamente ao exercício da navegação, o professor alfabetizador torna-se, ao mesmo tempo, estrela (indicando rotas) e navegador (efetivando rotas). Cada professor é estrela, por possuir experiências de brilho e conteúdo particular. Cada professor é navegador, quando direciona o olhar tanto para outras estrelas quanto para sua própria história profissional e pessoal, sempre sujeita às intempéries da vida. Esse processo admite um exercício constante de ousadia em experimentar alternativas para lidar com as agruras impostas pelo ambiente; significa a possibilidade de imposição de novos ritmos de aprendizagem, de assumência de novas estratégias de ensino. Significa, também, “olhar as estrelas” em busca de respostas, que, na maioria das vezes, não podem ser dadas pelo sistema educacional, mas podem ser encontradas

com e pelo professor na sua prática cotidiana de sala de aula onde “[...] se dão os processos de apropriação e de construção do conhecimento”. (AMÂNCIO, 2000, p. 14)

Para tanto, começamos nossa análise pela figura da professora alfabetizadora, a partir da qual foram extraídas outras informações pertinentes ao estudo e que exploramos ao longo da dissertação.

#### 4.1. Perfil desejável da professora alfabetizadora

A figura docente tem sido freqüentemente objeto de estudo em várias pesquisas que intencionaram desvendar alguns impasses a cerca do processo ensino aprendizagem na perspectiva de encontrar respostas, ou no mínimo apontamentos para uma abordagem educativa bem sucedida.

Estudos como os de Zanini (1990) e Poersch (1990) deslocam atenção da “responsabilização” para “formação” do docente alfabetizador, quando salientam a importância e solidez de conhecimentos acerca dos mecanismos de funcionamento e desenvolvimento da linguagem infantil, do estatuto da comunicação lingüística e do perfil da língua base, bem como os mecanismos que permitem sua aquisição, como fundamentais no exercício docente.

Este enfoque ao domínio de conhecimentos específicos por parte do docente alfabetizador, também foi investigado por Cagliari (1998) cuja abordagem reivindica, para as questões lingüísticas, o mesmo espaço dado no cenário das discussões para questões pedagógicas, metodológicas e psicológicas.

Neste sentido, autores como Huberman (1989), Schön (1992) e Nóvoa (2002) buscam ultrapassar a concepção de formação centrada no sistema educacional, de forma a conquistar um espaço de discussões que também privilegie a experiência pessoal e profissional dos docentes fundamentada em três dimensões básicas<sup>19</sup> - a pessoal, a profissional e a organizacional.

Oliveira, J. (2003) trata desta questão estabelecendo “[...] competências necessárias para que o professor alfabetizador desempenhe seu trabalho de forma adequada.” (OLIVEIRA, J. 2003, p. 334). Estas competências referem-se: ao *domínio da Língua Portuguesa* (fonética, morfologia, ortografia, semântica, e sintaxe); *conhecimentos de*

---

<sup>19</sup> Nóvoa (2002, p. 56) chama de “trilogia da formação contínua”.

*Literatura* (geral, infantil, brasileira e conhecimentos de gêneros literários e seus usos na alfabetização); *conhecimentos de Didática* (planejamento, domínio de classe, recuperação de alunos com base em avaliação, relacionamentos com os pais) e *conhecimentos sobre alfabetização* (consciência fonêmica, e fônica, decodificação, fluência, vocabulário, compreensão de textos, expressão escrita, caligrafia e ortografia e avaliação).

Neste estudo, procuramos conhecer o profissional alfabetizador não pela perspectiva de alguns teóricos, e nem tampouco intencionando classificá-los ou atribuí-los percentual de responsabilização no processo de alfabetização. O que fizemos foi, a partir das falas e dos depoimentos das próprias professoras, esboçar um perfil “desejável” de uma profissional alfabetizadora.

Assim, partindo da pergunta: “Como deve ser um professor alfabetizador?” organizamos as respostas obtidas das professoras entrevistadas em oito categorias, separando as respostas por instrumental utilizado.

A partir das entrevistas com as professoras das dez escolas selecionadas, (Grupo A de sujeitos) obtivemos a tabela 01.

**Tabela 3** - Percentual de respostas obtidas através de entrevista (de acordo com a frequência das menções) das professoras da proposta fônica e não-fônica à pergunta “Como deve ser o professor alfabetizador?”

Atributos de um professor alfabetizador	% Respostas das professoras	
	Proposta Fônica	Proposta Não Fônica
1. Desenvolver a AFETIVIDADE	7,7	11,5
2. Ser CRIATIVO	15,4	38,4
3. Preocupar-se com sua FORMAÇÃO	19,2	15,4
4. Exercer GESTÃO DE SALA DE AULA	11,5	26,9
5. Desenvolver habilidades PESSOAIS	42,3	38,4
7. Ser DINÂMICO	7,7	7,7
8. Ser AUTO MOTIVADO	23,0	23,0

Fonte: Pesquisa direta (2006)

Apesar do condensado acima já se constituir em dados significativos, decidimos aplicar um questionário, na intenção de constatar a regularidade das respostas obtidas. A tabela a seguir expressa os dados obtidos a partir do questionário aplicado ao grupo de sujeitos B (amostra aleatória de professoras alfabetizadoras).

**Tabela 4** - Percentual de respostas obtidas através de questionário (de acordo com a frequência das menções) das professoras da proposta fônica e não-fônica à pergunta “Como deve ser o professor alfabetizador?”

Atributos de um professor alfabetizador	% Respostas das professoras	
	Proposta Fônica	Proposta Não Fônica
1. Desenvolver AFETIVIDADE	14,9	13,8
2. Ser CRIATIVO	13,8	32,2
3. Preocupar-se com sua FORMAÇÃO	13,8	20,9
4. Exercer GESTÃO DE SALA DE AULA	14,9	14,9
5. Desenvolver habilidades PESSOAIS	29,88	28,73
6. Ter CONSCIÊNCIA POLÍTICA	16,0	22,0
7. Ser DINÂMICO	9,2	20,9
8. Ser AUTO MOTIVADO	11,5	8,3

Fonte: Pesquisa direta (2006)

Para chegar às categorias supracitadas utilizamos critério semântico agrupando menções com sentidos e significados aproximados. Assim, pudemos compreender de forma ampliada as diferenças e aproximações de concepções das professoras alfabetizadoras e mergulhar nesse universo onde o real, o possível, o imaginário se misturam.

Assim, segundo as professoras, sujeitos desta pesquisa, para ser uma professora alfabetizadora, são necessárias uma série de habilidades, posturas e procedimentos, sobre os quais discorreremos a seguir explorando cada categoria que surgiu no decorrer da pesquisa.

Em virtude do cruzamento e informações entre dois procedimentos – entrevista e questionário – refletimos sobre este aspecto no teor do próprio texto de análise para evitar demasiada segmentação no raciocínio.

Os dados apresentados nas tabelas anteriores possuem substancial importância no contexto de disputa de métodos de alfabetização em Teresina – PI, uma vez que eles sugeriram fronteiras para compreender outros elementos, além do método, como produtores do fracasso em alfabetização. Neste sentido captamos as impressões referentes ao docente, ao aluno, ao método, ao contexto na intenção de compreender as características do professor alfabetizador, as avaliações quanto ao método de alfabetização utilizado e quanto ao contexto resultado do processo alfabetização. Desta forma, compreender o papel do docente no processo de alfabetização torna-se substancialmente importante uma vez que, qualquer método de alfabetização utilizado, obrigatoriamente, recebe influências direta de quem o utiliza. Assim é que extraímos das respostas uma série de atributos para um professor alfabetizador, sobre os quais discorreremos a seguir.

#### 4.1.1. O professor alfabetizador deve desenvolver a afetividade

Após a condensação dos dados observamos que esta categoria foi representativa em ambos os instrumentos (entrevista e questionário) e para os professores de ambas a proposta com mínimas variações. Dentre os professores da proposta fônica, obtivemos, 14,9% de menções nos questionários e 7,7% nas entrevistas. Dentre os professores da proposta não-fônica obtivemos 13,8% a partir dos questionários e 11,5% a partir das entrevistas.

Nesta categoria agrupamos menções referentes à dimensão que consideramos como “afetividade” por incluir citações de palavras e frases tais como: ser afetivo, carinhoso, atencioso, alegre, bem humorado, sensível, ser amigo, ter sensibilidade, ser satisfeito com a aprendizagem dos alunos; gostar de alfabetizar, amar a profissão e os alunos. Dentre estas menções, destacou-se a frase **“gostar de alfabetizar”**

Porque alfabetizar uma criança é uma das coisas mais difíceis. Às vezes você consegue com uns, mais rápido e com outros, mais devagar. E ainda tem aquele que demora muito, muito mesmo. Aí, nessa hora, o professor não pode desistir da criança. Tem que perseverar no objetivo de ensinar a criança a ler e escrever (A.Pf.23 – Ts G1)

O fato de ter aparecido esta categoria relacionada a afetividade do professor nos induz a refletir sobre aspectos relacionais no processo ensino-aprendizagem que inclui trocas simbólicas, interação de conhecimentos, histórias de vida, anseios, projetos, memórias, mesclados à mercê do cotidiano. Todos estes aspectos mantêm áreas de intersecção entre si e complementaridade, uma mistura que, não pressupõe obrigatoriamente uma perda de sentido do processo de ensino e aprendizagem. Não será a existência de uma dimensão afetiva que comprometerá os resultados daquele processo numa perspectiva racional; melhor interpretadas nas palavras de Freire (1996), é preciso descartar como falsa,

[...] a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor [...] (FREIRE, 1996, p. 159-160)

Isto não significa a existência de uma obrigatoriedade, por parte do professor, de gostar de todos os alunos da mesma maneira; entretanto implica necessariamente numa relação dialógica que fertilize o surgimento de oportunidades, pois:

[...] o diálogo entre professores ou professoras e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas. Os professores não são iguais aos alunos por “n” razões, entre elas porque a diferença entre eles os faz ser como estão sendo (FREIRE, 2000, p. 117).

Compreendemos que esta dimensão afetiva no processo de alfabetização deve ultrapassar o reducionismo de uma perspectiva maternal ou patriarcal, e empenhar-se na superação das vinculações familiares. Importa construir uma concepção de afetividade pautada no diálogo como força motriz e não apenas no sentimento o que pressupõe uma relação construída pela amizade.

Assim, a frase “gostar de alfabetizar”, associa-se à potencialização do processo educativo através da afetividade e do desenvolvimento de uma identificação pessoal com a profissão a ponto de tornar o exercício docente uma prática prazerosa, leve, saudável, e, principalmente algo que contribua para seu crescimento pessoal independente das metodologias adotadas, como comentado por Silva (2002):

O importante é entender que no decorrer de todo processo de desenvolvimento a afetividade é como uma “energia” que impulsiona as ações, ficando claro, no caso da escola, a importância da relação entre professor e aluno, de modo que ambos convivam em um ambiente de harmonia, e que a aprendizagem, assim, possa fluir com mais facilidade, havendo maior rendimento e maior interação entre ambos. (SILVA, 2002, p. 60)

Para Silva (2002) cuja pesquisa analisou as influências de Wallon, Piaget e Freud a afetividade no processo de aprendizagem precisa ser dinâmica e transformativa, pois,

[...] para que o conhecimento ocupe o centro da relação pedagógica, é preciso que a intensa transferência afetiva dê lugar aos sentimentos ternos e às curiosidades. Assim, o aluno desenvolverá os elementos psicológicos tão necessários à sua emancipação intelectual. A consciência pedagógica vai além das habilidades teóricas e metodológicas, implica a consciência do lugar que ocupa no campo que é afetado pela transferência do aluno. (SILVA, 2002, p. 69)

Desta forma, desenvolver a afetividade não apenas é um pressuposto indissociável da prática educativa, mas também deve ser considerada, inclusive, no processo de lotação de professores em classes de alfabetização. Segundo os estudos de Dias (2003), “gostar de alfabetizar” é fundamental para o desenvolvimento do trabalho de alfabetização, pois o fato de professoras atuarem em turmas que não se identifiquem profissionalmente pode comprometer a qualidade do ensino e aprendizagem.

#### 4.1.2. O professor alfabetizador deve ser criativo

Esta categoria/dimensão foi apresentada maior incidência dentre as respostas das professoras da proposta não-fônica em ambos os instrumentos utilizados, a saber – 32,2% nos questionários e 38,4% nas entrevistas – e nela foram agrupadas as menções referentes “ter criatividade”, “ser criativo, inovador”.

Este fato parece sinalizar para um redirecionamento das ações docentes no processo de alfabetização, indicando a necessidade de utilização de ferramentas cognitivas diferenciadas para impulsionar a aprendizagem dos alunos, o que

[...] não significa poder fazer tudo e qualquer coisa a qualquer momento, em quaisquer circunstâncias e de qualquer maneira. Vemos o ser livre como uma condição estruturada e altamente seletiva, como condição sempre vinculada a uma intencionalidade presente, embora talvez inconsciente, e a valores a um tempo individuais e sociais. Ao se criar, defini-se algo até então desconhecido. Interligam-se aspectos múltiplos e talvez divergentes entre si que a uma nova síntese se integram (SAUNDERS, 1984, p. 19)

O autor acima não se refere à criatividade não como algo sobrenatural, espontaneísta, mas como um processo que se consolida através de uma multiplicidade de conexões. Novaes (1977) analisa algumas concepções mais significativas para definição do conceito sobre criatividade e aborda os estudos de alguns teóricos. A autora associa o conceito de criatividade à estratégias de resolução de problemas, as quais estão intimamente ligadas à existência do pensamento reflexivo; e Rogers para quem “[...] uma pessoa é criativa na medida em que realiza suas potencialidades como ser humano.” (NOVAES, 1977 p. 24).

A tese rogeriana também é citada nos trabalhos de Kneller (1973), para quem, a criatividade constitui-se num comportamento caracterizado pela intuição, espontaneidade, auto realização e abertura à experiências. Sobre esta última característica o autor explica:

[...] “abertura à experiência” ou a capacidade de responder a coisas, tais como são elas, em vez de o fazer mediante as categorias convencionais. Isso implica flexibilidade nas crenças da pessoa e em suas percepções, bem como tolerância em face da ambigüidade, sem forçar interpretações. (KNELLER, 1973, p. 51)

Embora não haja um consenso sobre a definição mais correta e adequada do termo criatividade, genericamente existe a tendência de designá-la como uma ausência de padronização e como algo cuja concepção de sujeito pressupõe características tais como:

curiosidade, natureza exploratória e experimental. Desta forma a criatividade não é concebida como o produto isolado de algum cientista ou artista, e em virtude da multiplicidade de interpretações quanto ao comportamento humano, as teorias sobre o fenômeno da criatividade vão enfatizar mais o inconsciente, ou a aprendizagem, ou a cognição, ou a motivação, ou a personalidade.

Para Novaes (1975), urge a construção de propostas de ensino que colabore para o desenvolvimento de um pensamento livre desacoplado de padrões, de rigidez, de formas; e construção de indivíduos sensíveis na captação e ressignificação de estímulos do meio.

Assim, o exercício de uma prática criativa, ou pelo menos pautada pela criatividade não admite a rotina, a padronização e o controle, mas pressupõe um contexto onde coexistem aspectos de naturezas diversas: diferenças, movimento, surpresa, construção e desconstrução, multiplicidade de enfoques cuja interação tende a abolir a passividade, e previsibilidade e admitir os dilemas e conflitos como propulsores do processo criativo.

Para Sacristán (1995), o pensamento profissional dos professores é por natureza dilemático, fato este que os tornam “gestores de dilemas”, fato este necessário à superação das simplificações e reducionismos perigosos para o exercício docente

Essas contradições, conflitos e dilemas advindos da complexidade da interação e integração dos elementos da prática docente, não se constituem numa tarefa fácil, e por vezes tornam-se quase impossíveis e indesejáveis. Para Caetano (1997), os dilemas são “[...] as vivências subjetivas, os conflitos interiores, cognitivos e práticos, ocorridos em contextos profissionais e em relação aos quais, o professor equaciona duas ou mais alternativas” (CAETANO, 1997, p. 76).

Neste sentido, os dilemas são esses elementos, potenciais instrumentos de desenvolvimento profissional individual e coletivo, por deterem o “germe da mudança” tão necessário à prática que se digne transformadora, na qual a criatividade tende a ser um dos principais elementos de constituição.

Desta forma, o exercício docente sendo de natureza dilemática pressupõe necessariamente, como detectado nas falas das professoras, uma prática criativa e criadora cujo movimento diário tende a buscar respostas diversas a um mesmo problema, partindo principalmente de um estado de reflexão que o professor faz em sua própria prática.

#### 4.1.3. O professor alfabetizador deve preocupar-se com sua formação

Nesta categoria foram agrupadas as menções relacionadas a ser atualizado, competente, preparado, ter formação pedagógica, leitor, pesquisador, sabe ensinar a ler e escrever, estudioso, aperfeiçoar-se, bem formado, preparado, reflexivo, saber planejar. No grupo A, houve maior concentração de menções dentre as respostas das professoras da proposta fônica (19,2%) embora com pequenas diferença, já que nas respostas das professoras da proposta não-fônica a concentração foi de 15,4%. Já na resposta obtidas através de questionário (grupo B), houve uma diferença acentuada no percentual, sendo 20,9% de menções dentre as respostas das professoras da proposta não-fônica e 13,8% dentre as respostas das professoras da proposta fônica.

Dentre, as respostas obtidas as palavras **“preparado”**, **“competente”** foram as mais mencionadas dentro desta categoria/dimensão.

Autores como Poersch (1990, p. 11) referem-se também ao “preparo” do professor ao afirmar que “[...] muitas dificuldades de leitura e de escrita que atrapalham o aluno ao longo de todo o ensino fundamental e, às vezes mais adiante, podem ser dirimidas por um professor lingüisticamente preparado.” (POERSH, 1990, p. 11)

Outros autores reforçam a discussão sobre “competências do professor” e ampliam o universo de interpretações. Perrenoud (1998, p. 27), por exemplo, considera como competência quando o docente é capaz de mobilizar os mais diferentes recursos para compreender uma determinada circunstância. Cagliari (1998) destaca a competência do professor em detrimento de qualquer método; para ele, “Nenhum método educacional garante bons resultados sempre e em qualquer lugar; isso só se obtém com a competência do professor.” (CAGLIARI, 1998, p. 34)

Este posicionamento do autor reforça a idéia de que qualquer método educacional está condicionado à competência do professor e à capacidade do mesmo em estabelecer conexões de aprendizagens para torná-las significativas, fato que requer um elenco de habilidades. É possível que, ao considerar que “ser preparado” e “ser competente” as professoras entrevistadas, pressuponham o acesso aos mais variados conhecimentos sobre Educação e alfabetização, incluindo não apenas instrumentalização teórica, mas também orientações práticas de organização do trabalho pedagógico e apoio para desenvolvimento de outras dimensões do ato de ensinar, tais como afetivas, cognitivas e pessoais, conforme demonstradas através dos dados desta pesquisa.

#### 4.1.4. O professor alfabetizador exercer gestão na sala de aula

Neste categoria/dimensão agrupamos menções que estivessem de algum modo, relacionadas à prática a sala de aula, ao cotidiano das aulas. Assim, foram agrupadas palavras tais como compreensível, disciplinado, justo, observado, respeitador, sábio, respeitador, organizado, rígido, eficaz, apaziguador, eclético, exigente, mediador, tolerante, paciente, aberto, ter autoridade e frases tais como ter autoridade, pulso firme, saber escutar.

Nesta categoria, observamos que estas habilidades pessoais podem referir-se ao desenvolvimento de características pessoais para lidar tanto com o exercício da função quanto com a interação com outro, seja ele aluno, seja colega de trabalho. Este quadro nos levou a pensar que, em outras palavras, o professor colabora para a manutenção ou mudança do clima escolar, uma vez que as palavras mencionadas denotam um tipo de sujeito cujas habilidades podem ser relacionadas a um perfil profissional distanciado de situações de conflitos. Ou seja, as palavras mencionadas apontam para um perfil de sujeito que não produz conflitos relacionais e interpessoais extremos, mas aproxima-se de um perfil de sujeito que colabora com a convivência na escola.

#### 4.1.5. O professor alfabetizador deve desenvolver habilidades pessoais

Nesta categoria, foram agrupadas as menções relativas a ser sábio, alegre, atento, cuidadoso, dedicado, inteligente, organizado, perfeccionista, bem humorado, paciente, eclético e os maiores índices ficaram dentre as respostas das professoras da proposta fônica com 42,3% no grupo A e 38,5% no grupo B. Já nas respostas das professoras da proposta não-fônica, os índices foram de 29,88% no grupo A e 28,73% no grupo B.

Em ambos os grupos de respostas a palavra “**paciente**” obteve a maior frequência de menções, com incidência maior nas respostas de professoras da proposta fônica.

O fato de a palavra “paciente” ter surgido com maior incidência nas falas das professoras da proposta fônica, parece indicar que a ação alfabetizadora que utiliza uma metodologia fônica, requer do professor um exercício constante de domínio próprio. O ensino dos sons das letras não é algo tão fácil e precisa ser repetido varias vezes de diferentes formas, como proposto no livro *Alfabetização: método fônico*. Na obra, são sugeridos diferentes exercícios para o ensino dos sons e estes são repetidos várias vezes, assim considerando a diversidade de ritmos de aprendizagem, de grau de atenção e memorização, se determinada

atividade para o ensino de determinado conteúdo (som) estiver programada para ser repetida cinco vezes, por exemplo, é possível que este número seja multiplicado proporcionalmente às dificuldades e especificidades dos alunos.

Neste sentido, o ensino requer do docente uma disposição maior para repetir determinados conteúdos quantas vezes sejam necessárias e de acordo com que o próprio docente considera como “suficiente” dentro da sua visão do contexto de sala de aula,

Porque as crianças não tem que se adaptar ao método, é você que tem que fazer dum jeitinho ou de outro pra se torne fácil, pra que se torne compreensível.(A.Pf.01 –Ts G1)

Sendo assim, a “paciência” ou “ser paciente” é uma virtude variável em intensidade e difere de pessoa para pessoa e do contexto nas quais estão inseridas. Esta palavra e esta frase parecem referir-se a todo um investimento de tempo em prol da aprendizagem do aluno, cujos resultado, para algumas professoras, são compensadores, pois significa:

Não desistir nunca porque, não tem coisa melhor do que quando você ver uma criança... é impressionante... a criança na semana passada, até a sexta-feira, você fez leitura com ela tava assim...sabe? Ruim. Aquela coisinha assim que não lê, que não sai daquele lugar, parece que empaca. E de repente, quando chega na terça-feira que você chama, faz uma leitura ela desembesta a ler tudo.(A.Pf.19. Ts G1)

Esta menção ao trabalho do professor em sala de aula aproxima-se das argumentações de Pérez Gómez (Sacristán e Perez Gómez, 1998, p. 356), para quem a ação docente pressupõe uma concepção de ensino cuja característica principal é a complexidade, o que significa admitir um contexto mutável, diversificado e conflituoso.

#### 4.1.6. O professor alfabetizador deve ter consciência política

Dentre as menções à pergunta de como deve ser professor alfabetizador, detectamos que a dimensão política obteve uma incidência considerável em ambos os grupos de respostas. Nesta categoria agrupamos as menções relativas a ser assíduo, comprometido, consciente, crítico, pontual, participativo, responsável, ganhar melhor, trabalhar menos e não

ser conformado. Em nossa pesquisa, agrupamos nesta categoria palavras tais como: compromissado, consciente, comprometido, crítico, compromisso, politizador, sendo que, dentre elas a palavra “**compromisso**” foi a de maior incidência.

Segundo Luck (1994), a prática pedagógica do professor compromissado com o processo de ensino, implica “[...] na vivência do espírito de parceria, de integração entre teoria e prática, conteúdo e realidade, objetividade e subjetividade, ensino e avaliação, reflexão e ação, entre muitos dos múltiplos fatores interagentes do processo pedagógico” (LUCK, 1994, p. 54).

Para Freire (1990) este compromisso, consciência política referem-se à capacidade do professor de ampliar os espaços de participação do indivíduo através da reflexão de suas condições sociais, o que significa “[...] substituir o discurso autoritário da imposição e da aula por uma voz capaz de falar nos próprios termos de cada um, uma voz capaz de escutar, recontar e desafiar as bases mesmas do conhecimento e do poder” (FREIRE, 1990, p. 20). Desta forma compreendemos que a compromisso político sugerido pelas professoras pesquisadas, alinha-se com a proposta freireana de “leituras de mundo”, como condicionantes da “leitura das palavras”.

Dentre as menções restantes destacamos as frases “ser assíduo” e “ganhar melhor” uma vez que expressam aspectos importantes referentes à formação de uma consciência política do educador. A primeira nos leva a refletir sobre as conseqüências advindas da ausência do professor em sala de aula, que pode, inclusive, comprometer o percurso natural da aprendizagem. Engers (1992), em um importante estudo sobre a permanência docente na sala de aula descobriu que muitas professoras abandonam suas classes de alfabetização por insegurança quanto aos conhecimentos relativos ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, e conseqüentemente por não conseguirem alcançar seus objetivos educacionais. A segunda nos revela que o professor não pode abdicar dos direitos conquistados, nem tampouco omitir-se de refletir sobre elementos do contexto educacional, incluindo os métodos de alfabetização utilizados, conforme suscitado por Kincheloe (1997).

Nossa politização crítica construtivista da cognição fortalece nossa habilidade para criticar a educação do professor de forma a expor não somente os pressupostos escondidos, como também os resultados ocultos. Por exemplo, a ênfase tecnicista na pesquisa do sentido que compara os métodos instrucionais dos professores ignora o aspecto mais importante do processo instrucional – a maneira como os estudantes processam cognitivamente aquilo que os professores ensina e como fazem isto. (KINCHELOE, 1997, p. 46)

Nas respostas das professoras da proposta não-fônica detectamos uma incidência maior de respostas relacionadas a esta categoria sendo que, 30,8% referem-se ao Grupo A e 22,0% referem-se ao Grupo B, em comparação às respostas das professoras da proposta não-fônica (Grupo A: 15,4% e Grupo B: 16,0%).

O fato de o posicionamento político não ter sido muito enfatizado por professores da proposta fônica, pode não vincular-se diretamente à adoção de um método de alfabetização em específico, já que, em outros estudos, como os de Cunha (2001, p. 72), este fato também se revelou curioso. Na pesquisa, a autora pesquisou a opinião dos alunos sobre ser “bom professor” e percebeu que o posicionamento político do professor apareceu em raríssimas exceções. Em nossa pesquisa percebemos que as menções referentes às condições de trabalho incluindo principalmente os salários emerge de uma angústia de luta pela sobrevivência conforme observamos na fala de uma das entrevistadas a seguir:

Tem que ter uma remuneração melhor para poder se tratar. Tem professor aqui que está doente e não tem condição de comprar nem um remédio. Tem muito professor que está estressado, vai no médico, pega a receita e não tem condição de comprar o remédio. Primeiro lugar você tem que ter um bom salário pra poder ter a auto estima lá em cima, pra poder vir alegre pra sala de aula alegre, feliz. Porque olha, quando a gente pensa no que a gente ganha também. [...] (A.Pnf.10. Ts- G4).

Uma boa remuneração do profissional de educação, em especial daqueles que atuam com alfabetização, significa não apenas aumentar o valor numérico dos serviços, mas dar condições para dignificação do trabalhador em educação. Em caso de impossibilidade de valorização do magistério com remuneração melhor, em uma das falas, uma professora apresenta uma alternativa para melhoria das condições de trabalho - a redução da jornada de trabalho –. defendida como estratégia de promoção de saúde no trabalho, conforme identificamos na fala transcrita a seguir:

Pra ser sincera eu acho que professor que alfabetiza que, trabalha com as crianças tem que trabalhar menos. Tipo assim, trabalhar só um turno e outro turno pesquisar, estudar, porque o professor alfabetizador tem que ler muito e conhecer os estudos da área. Estudar seu próprio material, avaliar as crianças. (A.Pf.15. Ts – G4)

No trecho acima, encontramos algumas conceituações que se aproximam dos estudos de Schaff (2005) quando, ao comentar sobre as conseqüências do desemprego estrutural, aponta a possibilidade de uma nova revolução econômica que priorizará a redução

da jornada de trabalho como alternativa de combate ao desemprego estrutural provocado pelo crescimento populacional.

Assim, é possível compreender o conteúdo das falas das professoras por melhores salários e menor jornada de trabalho, não apenas como reivindicações simplórias e pontuais, mas como indícios de uma busca constante pelo “sentido da vida” e como condição *sine qua non* de garantia de qualidade na educação já reveladas, por exemplo, em recente estudo feito pela UNESCO (2004).

Há mais de quarenta anos a UNESCO em parceria com a OIT, elaboraram a Recomendação OIT-UNESCO sobre a Situação do Pessoal Docente (OIT, 1984), que ao adotar o slogan “Toda criança precisa de um professor” não apenas fortaleceu a figura do professor como fundamental no processo de desenvolvimento, como também contribuiu para o fortalecimento de mecanismos de melhoria da condição docente. A Recomendação enfatizou aspectos importantes da profissão docente, vinculados à formação, direitos e deveres, remuneração e as condições favoráveis à eficácia do ensino e da aprendizagem.

Esta Recomendação atesta a necessidade de estabelecimento de políticas públicas de valorização da profissão docente e de assunção tácita por parte das esferas governamentais de um compromisso de Educação para Todos, conforme apregoado pela UNESCO.

Além disso, a UNESCO (2004) divulgou um relatório sobre a situação docente no Brasil onde identificamos que os menores índices e rendimento médio mensal estão concentrados, nos professores de séries iniciais e na região nordeste.

Estes dados sinalizam para o fortalecimento da idéia de *accountability*, termo consagrado globalmente, pressupõe a introdução de instrumentos de medição que sejam de conhecimento público, para que a sociedade possa cobrar gestores e professores pelos resultados aferidos. Esta idéia está vinculada ao fato de que a maioria das escolas na América Latina não sofre nenhuma conseqüência pelo seu baixo desempenho. Em quase todas as escolas, os bons professores recebem os mesmos salários que os maus professores e os incentivos para o bom desempenho são praticamente inexistentes. A idéia do

Urge refletir sobre estes movimentos num momento em que o país discute com veemência sobre eficácia dos métodos de alfabetização, sem perder de vista que estes aspectos são entrelaçados e merecem um enfoque no mínimo contextualizado e livre de vinculações diretas às experiências e outros países, uma tônica recorrente nos discursos sobre educação no Brasil.

A figura do professor alfabetizador emerge neste contexto de disputa e redirecionamentos educacionais, como um elemento cujas idiosincrasias e dimensões de sua prática educativa, sinalizam para uma ressignificação identitária, de forma a garantir que as mesmas sejam tratadas numa perspectiva humanizante, fundamentalmente pautada no reconhecimento social .

#### 4.1.7. O professor alfabetizador deve ser dinâmico

Os termos “dinâmico” e “dinamismo”, apareceu com tanta frequência, que apesar das possibilidades de inclusão em uma outra categoria, por si só já adquiriu status de categoria alcançando um percentual equivalente a 7,7% nas respostas de professoras de ambas as propostas de alfabetização do grupo A. No grupo B, o percentual foi mais expressivo nas respostas das professoras a proposta não-fônica com 20,9% de menções em relação a 9,2% de menções dentre as respostas das professoras da proposta fônica.

Segundo as professoras alfabetizadoras entrevistadas, ser dinâmico é uma característica muito importante no processo de alfabetização. Para compreender a dimensão desse dado, importa visitar as origens do termo. O termo, originado do grego *dynamike*, que significa forte, é descrito como atividade, energia e possui outros enfoques dados a palavras dele derivado como *dinamismo*, que segundo a Wikipédia, é uma teoria filosófica que defende que na matéria existem forças que a constituem e que dirigem o seu desenvolvimento.

Estas conceituações nos ajudam a vislumbrar uma paisagem viva, tal qual contemplar rios caudalosos em movimento intenso, forte, cortando matas, contornando rochedos e produzindo vida. Essa imagem é que, neste contexto da pesquisa, mais se aproxima de como o professor deve ser. O dinamismo parece referir-se a um movimento constante de busca de novos caminhos, superação de obstáculos força para impor mudanças por onde quer que passe e sejam quais forem as circunstâncias.

Apesar de não termos encontrado estudos sobre este dinamismo do professor, acreditamos que há aproximações com os pressupostos relacionados à auto-motivação ou à motivação do processo ensino aprendizagem. Entretanto, em virtude do quantitativo de menções a esta característica ter sido significativo, mantivemo-la em destaque.

#### 4.1.8. O professor alfabetizador deve ser auto motivado

Nesta categoria, foram agrupadas as menções relativas a ser determinado, insistente, disposto, persistente, interessado, otimista, motivado, determinado, e gostar de desafios. Nas respostas das professoras da proposta fônica foram encontrados 23,0% das menções no grupo A e 11,5% no grupo B, enquanto que, nas respostas das professoras da proposta não-fônica foram encontradas 23,0%, no grupo A e 8,3% no grupo B.

O fato de as professoras alfabetizadoras entrevistadas terem apontado essa categoria como algo importante no processo alfabetizador, torna-se complementar à categoria anterior, ou seja, ser motivado implica necessariamente em movimento interior, implica em dinamismo, em movimento interno.

Ruiz (2003) num estudo sobre motivação, apesar de ressaltar a importância da temática no processo de aprendizagem, não explora a questão numa perspectiva de quem ensina, do sujeito que precisa manipular o ambiente e articular conhecimentos para que outros sejam e mantenham-se motivados.

Este fato nos aponta a necessidade de estudos sobre motivação do ponto de vista de quem ensina, embora possamos citar que os estudos de Goleman (1995) fornecem elementos de grande contribuição para essa reflexão.

A relação estabelecida pelo autor se refere a construção de uma inteligência emocional através do desenvolvimento de auto-motivação, como uma das habilidades necessárias ao desenvolvimento do perfil do professor alfabetizador.

## 4.2. A proposta de alfabetização

No fluir das águas desta pesquisa, navegamos rumo a outro eixo de categorias cujos sentidos orientavam-se para uma compreensão acerca da proposta de alfabetização pressupondo uma olhada panorâmica nos procedimentos adotados pelas professoras para alfabetizar no início de suas atuações, enquanto alfabetizadoras, suas concepções quanto aos limites e possibilidades de adaptações da proposta<sup>20</sup> de alfabetização utilizada; bem como

---

<sup>20</sup> Nesse estudo, utilizamos o termo “proposta” ao invés de “método” pela existência de um grupo de professoras que não se identificaram com um método em si. Assim o termo “proposta de alfabetização” pareceu-nos mais

suas concepções sobre aspectos positivos e negativos da proposta de alfabetização por elas utilizadas.

Diante deste quadro, percebemos o quanto o trabalho do (a) professor(a) alfabetizador(a) é dilemático na medida em que os professores interagem com outros elementos constituintes do processo, tais como os alunos e suas respectivas famílias, colegas de profissão, o sistema e os métodos de ensino e a própria escola.

Zabalba (1994), ressalta que estes dilemas referem-se às incertezas, instabilidades e conflitos de valores produzidos pela necessidade de escolha entre determinadas situações (estratégias, metodologias, didáticas) que possibilitem a inserção das crianças no mundo letrado, do domínio do código escrito. Estas situações dilemáticas de escolhas apresentam-se ao professor como pólos excludentes e o obrigam, ou a aplicação de uma racionalidade técnica, direcionada à resolução de problemas, ou a assunção de uma postura que pressuponha a complexidade e o conflito como instâncias de produção de conhecimento.

Diante desta situação e em se tratando da alfabetização, Zabalba (1994, p. 69- 70) situa o conteúdo dilemático como sendo de natureza principalmente curricular, uma vez que as alternativas de escolhas produzem polarizações. Estes dilemas, expressos nestas polarizações foram captados nas respostas obtidas à três perguntas feitas às 26 professoras entrevistadas do grupo A :

- Pergunta 01 - O que você fazia no início de sua carreira para alfabetizar as crianças e o que você faz hoje?
- Pergunta 02 - O que você avalia de bom e de ruim na proposta de alfabetização utilizada?
- Pergunta 03 - Sobre a proposta de alfabetização utilizada por você atualmente, você a executa tal como é proposta ou procura fazer algum tipo de adaptação?

Partindo dessas questões, identificamos o quanto a prática das professoras alfabetizadoras é de natureza conflituosa quando pesa a necessidade de escolha entre um método e outro. Apesar da pré seleção dos sujeitos da pesquisa, a idéia era não diferenciá-los quanto à proposta de alfabetização utilizada no ato da entrevista, mas deixar que a identificação com qualquer que fosse a proposta de alfabetização pudesse acontecer espontaneamente no decorrer do encontro. Ou seja, através dos conteúdos das próprias falas poderíamos perceber à qual proposta de alfabetização estaria a professora entrevistada vinculada e sobre quais dilemas faziam referência.

---

adequado e prudente para evitar generalizações desnecessárias, de modo que alocamos as professoras em um grupo da “proposta fônica” e outro grupo da “proposta não-fônica”.

Assim, para organizar as respostas, foram divididas em “**unidades lingüísticas**” para designar as menções relativas a atividades com letras, palavras, sílabas e texto; “**material didático**” para designar as referências ao uso de livros e cartilhas; “**método**” para agrupar as menções diretas ao uso de um método em específico; “**teoria**” para agrupar as referências a uma teoria; e, “**diversos**”, para situar as respostas que não se enquadravam diretamente em nenhuma das outras acima.

A organização das respostas nas categorias acima descrita justifica-se pelo fato que o termo “atividades” foi entendido de diferentes maneiras: como a abordagem das unidades lingüísticas, como um método em específico, como o material didático utilizado, como uma teoria e ou como denominações diversas. Nestas últimas inserimos as menções feitas a atividades de sala de aula tais como ditado, exercícios de coordenação motora, estratégias didáticas que utilizam teatro e música e que contemplam outras disciplinas.

Os dados obtidos foram organizados na tabela a seguir onde, colocamos na primeira coluna as categorias obtidas pela classificação das respostas das professoras entrevistadas, conforme explicitado em parágrafo anterior. Nas outras colunas alocamos os dados, os percentuais identificados nas respostas quanto aos procedimentos que as professoras de ambas as propostas de alfabetização utilizavam (antes) e utilizam (hoje) para alfabetizar.

A intenção desta organização é tornar mais evidente a evolução (ou não) destas estratégias de alfabetização no próprio curso profissional das professoras entrevistadas.

**Tabela 5** - Percentual das respostas obtidas à pergunta “O que você fazia no início de sua carreira para alfabetizar as crianças e o que você faz hoje?” de acordo com a categorização realizada.

Categorias em que se enquadram as respostas obtidas à pergunta 01		Propostas de Alfabetização (%)			
		Fônica		Não Fônica	
		Antes	Hoje	Antes	Hoje
Unidades lingüísticas	Letras	-	7,7	15,4	3,8
	Sílabas	-	-	3,8	3,8
	Palavras	-	3,8	3,8	3,8
	Textos	11,5	7,7	7,7	38,4
Material didático	Livro		3,9	7,7	3,8
	Cartilha		23,0	3,8	7,7
Método		3,8	15,4	11,5	
Teoria		3,8	3,8	3,8	3,8
Outra denominação:			19,2	3,8	15,4

Fonte: Pesquisa direta (2006)

A partir da condensação das respostas obtidas na tabela 03 anteriormente apresentada, pudemos observar que as professoras remaram em sentidos invertidos quanto à utilização de unidades lingüísticas<sup>21</sup> (letra, sílaba, palavra, texto) no processo de alfabetização. As professoras da proposta fônica anteriormente utilizavam predominantemente atividades com textos e passaram a enfocar, na atualidade, atividades relacionadas a letras e palavras. De forma inversa, observamos que as professoras da proposta não-fônica utilizavam predominantemente atividades com letras e sílabas e passaram a utilizar atividades com textos.

Estes dados nos remetem aos estudos de Braggio (1992) sobre métodos de alfabetização, que os divide em *topdown* (iniciam o processo das partes para o todo) exemplificados pelos métodos fônicos e silábicos mediados pela fônica, e *bottom-up* (iniciam o processo do todo para as partes) que reúne os métodos de palavração e os globais. Desta forma, podemos inferir que, dentre as professoras da proposta fônica houve um movimento do “todo para as partes” e entre as da proposta não fônica ocorreu o inverso.

A situação é de forte natureza dilemática, tal qual o fenômeno da pororoca em que as águas dos rios fluindo em sentido diferente que as águas do mar, parecem aparentemente “brigarem” entre si, mas substancialmente encontram uma direção comum. Assim, as professoras alfabetizadoras apesar de aparentemente admitirem sentidos diferentes no cursos de suas águas profissionais quanto ao processo alfabetizatório, num determinado momento dilemático (pororoca teórica), encontra percursos alternativos como veremos adiante.

Além de revelarem este aspecto dilemático da prática alfabetizadora, as professoras entrevistadas também fizeram referência à utilização de um material didático em específico (livros e cartilhas), sendo que a maioria se referiu às cartilhas. Destas, mais de 50% identificaram a cartilha utilizada como sendo do Programa Alfa e Beto e sinalizam para uma retomada de uso de manuais escolares, prática que foi enfraquecida com o avanço e popularização do construtivismo no meio acadêmico.

A presença deste tipo de resposta se fundamenta na perenidade da existência de cartilhas no processo de ensino que persiste ao longo da história da alfabetização<sup>22</sup>, o que revela o valor significativo deste recurso. Amâncio (2000) em sua pesquisa sobre o uso das

---

<sup>21</sup> Esta organização não significa que admitamos a linguagem, ou a aquisição da língua, como um sistema que possa ser fracionado em partes; mas consiste numa tentativa de melhor visualização das respostas fornecidas, uma vez que estas possuem um percentual significativo.

<sup>22</sup> Cartilha da Infância de Thomaz Galhardo, que apesar de ter sido elaborada por volta de 1880, continuou figurando no catálogo da editora até meados de 1970 (MORTATTI, 2006 e FRADE; MACIEL, 2006).

cartilhas no estado de Mato Grosso, aborda a função mediadora da cartilha nas relações de ensino, pois segundo a autora, “[...]esse recurso tem um papel fundamental no ensino aprendizagem da leitura e da escrita, não podendo ser subestimado, de forma alguma, por tantos quantos se interessam pela problemática da alfabetização” (AMÂNCIO, 2000, p. 15)

Entretanto este pensamento não é compartilhado por todos os que tornam o uso de cartilhas duramente criticado por vários autores<sup>23</sup> que a consideram como um instrumento que além de transformar o aluno em “leitor de letras e sílabas”, possui, em seu discurso, certa impessoalidade, unilateralidade e total inexistência de troca entre interlocutores e uma forte tendência à homogeneização dos alunos, pois:

[...] faz parte de uma crença que considera a aprendizagem um processo linear, onde o professor ensina a partir de um determinado ponto de partida, único para todos, e as crianças, imediatamente, e num mesmo ritmo assimilam ou não e dão o retorno ao professor que pode, então, classificá-las como ‘fracas’ ou ‘fortes’, decidindo a partir daí o destino escolar dos alunos (AMÂNCIO, 2002, p. 83)

Outros autores tais como, Barbosa (1990), além de criticar o estabelecimento de um padrão de hierarquia adotada quanto à complexidade ou simplicidade das sílabas e a perenidade desse recurso; também socializa dados importantes referentes ao mercado editorial das cartilhas, evidenciando, mais uma vez, o aspecto mercadológico imiscuído entre as discussões sobre alfabetização.

Para Amâncio (2002), essa relação de consumo existente na educação

[...] não apenas altera as condições de produção de bens, mas também as relações na produção científica; passa-se a contar com uma tecnologia que coloca a serviço (ou contra?) do professor uma série de materiais didáticos, cujo domínio de manuseio e utilização passa a caracterizar a competência do mestre (AMÂNCIO, 2000, p. 47).

O fato é que, perenes ou não, aceitas ou estorvadas, “famigeradas” ou úteis; as cartilhas bem como outros recursos didáticos utilizados pelo professor alfabetizador parecem ser tão importantes no processo de alfabetização quanto à teoria que o sustenta, porque norteiam o trabalho em sala de aula.

Além das menções às cartilhas, as professoras entrevistadas revelaram outra fonte de dilemas ao apontarem a utilização de determinado método. Em se tratando do processo de alfabetização, este tipo de dilema oscila entre a uma concepção de conhecimento como

<sup>23</sup> Barbosa (1990), Dietzsch (1990).

“conteúdo” e o conhecimento enquanto “processo”, que pressupõem um caráter de “transmissão” e “construção” respectivamente.

Braggio (1992), baseada em estudos da lingüística e da psicologia, estabelece uma diferenciação entre os métodos de alfabetização embora admita que

[...] são pacotes de alfabetização que se impõem a sujeito, entendido aqui como professor e aluno, como algo dado, acabado. Algo que não é só prévio, como anterior e exterior ao sujeito, que dele não tem controle, mas que elo contrário, a ele se sujeita. Na verdade trata-se de um conjunto de regras preestabelecidas, consideradas como condições *sine qua non* para ocorrência do conhecimento (BRAGGIO, 1992, p. 2)

Para a autora, a diferença básica entre os métodos de alfabetização reside na concepção de linguagem (sua natureza e aquisição) que admitem para nortear suas estratégias de ensino e na visão de mundo e sociedade a ela ligada. Este dado parece apontar para a adoção de um método, nas respostas obtidas encontramos referências a um método em específico, tais como: o Método das Sete Semanas e o Método Alfa e Beto<sup>24</sup>. O primeiro refere-se ao método criado pela professora piauiense Isa Maria dos Santos, o qual foi assim descrito por uma das entrevistadas.

O método das sete semanas trabalhava sete semanas com as vogais, com as famílias das vogais. Eu sei que em sete semanas o aluno já estava praticamente alfabetizado e aí trabalhava e fazia o período preparatório, já tudo junto. Nesse início os alunos entravam com sete anos sem nunca terem entrado numa escola.[...]Começava trabalhando as atividades como ‘o maior, menor, em cima, em baixo’. Há aquela parte todinha do período preparatório[...].Começava trabalhando pela vogal “a”, aí trabalhava todos os sons que começavam com”a”. Aí se trabalhava a família daquela letra (gagueja) [...] se pegasse a palavra avião, trabalhava todas as letras da palavra avião, as sílabas [...] se fazia mesmo aquele ba-be-bi que eles são acostumadas. Trabalhava todas a famílias do v no caso, por que avião só tem ‘v’ como consoante, então se trabalhava a família do ‘v’ todinha, formando novas palavras, as novas palavras formando frases. Então você ia fazendo atividades de acordo com outra letra, depois juntava os encontros vocálicos, que era o ‘oi’ o ‘ei’ aquelas coisas assim. Pegava a primeira consoante b e começava a formar palavras ‘boi’... Começava assim trabalhando as palavras com as consoantes, com todas as consoantes (A.Pnf.02. Ts – G4)

---

<sup>24</sup> O Alfa e Beto na verdade corresponde a um material didático desenvolvido para trabalhar com o método fônico. Entretanto nós mantivemos a terminologia “método”, utilizada pelas professoras entrevistadas. Foram elas quem chamaram de “método” o material do Alfa e Beto.

O Método das Sete Semanas<sup>25</sup> foi elaborado em 1968, quando a então professora supracitada atuava como superintendente da Secretaria Estadual de Educação no Piauí. Na época, o processo de alfabetização se estruturava a partir das lições contidas no livro didático e não era o suficiente para garantir o sucesso na alfabetização exigindo uma ação complementar das professoras. De porte de várias informações sobre as melhores estratégias de ensino para garantir aprendizagem, as dúvidas quanto ao processo de alfabetização e as experiências cotidianas, a autora justifica a criação do método:

E eu, quando cheguei na escola encontrei esse problema: os meninos não sabiam ler. E nós fazíamos a ‘festa do livro’, no final de abril para o começo de maio. Tinha a festa do livro que era: Entrega Solene do Livro Base. Ele (o aluno) recebia com festa. Mas (pausa) ele tinha (pausa), ficava emperrado. Ele decorava a história toda e não era isso que eu queria e eu fui refletir: ‘Poxa, se nós temos um período de prontidão que vai mais ou menos entre os dois meses, eu tenho que criar uma situação que esse menino esteja pronto quando terminar o período preparatório. Foi aí que me veio a idéia de criar o método. Ele não é puramente global. Ele é uma mistura. [...] quando ele (o aluno) chegava no final de abril já sabia ler porque ele conhecia as vogais, já tinha visto palavras começadas com vogais e consoantes. (Fala da professora Isa Santos)

Além do Método das Sete Semanas, mencionado principalmente por professoras da proposta não-fônica, foi também mencionado predominantemente por professoras da proposta fônica o “Método Alfa e Beto”. Isto porque, dentre as professoras da proposta não-fônica há uma concentração maior de profissionais com mais tempo de serviço acima de 15 anos, e dentre a proposta fônica há predominância de profissionais com tempo de atuação inferior a 10 anos, o que justifica as menções aos dois métodos. Assim, percebemos que as respostas obtidas esboçaram certa historicidade do próprio exercício docente das professoras entrevistadas e nos revelaram, por exemplo, a persistência de alguns conceitos e hábitos e inversão de enfoques.

Um dos conceitos comuns encontrados, apesar do largo intervalo histórico entre as professoras alfabetizadoras de ambas as propostas de alfabetização, foi a referência a uma teoria em específico, como por exemplo o “**construtivismo**” . O termo aparece de forma equitativa nas falas de professoras de ambas as propostas, tanto para designar atividades realizadas no início da atuação docente, quanto para atividades realizadas na atualidade da

---

<sup>25</sup> Conhecido por durar aproximadamente sete semanas, o método consistia em 04 fases, onde na primeira eram exploradas as vogais contidas nos nomes dos alunos; na segunda fase eram inseridas novas palavras iniciadas também por vogais; na terceira fase eram inseridas as consoantes a partir de listagem de palavras do mesmo grupo semântico e a quarta e última fase eram inseridas palavras com dificuldades ortográficas.

pesquisa e parece ser predominante, embora tenha tido apenas uma ocorrência para o termo “consciência fonêmica”.

A referência a estes suportes teóricos como estratégias de alfabetização decorra talvez, do fato de que, essas teorias tenha se popularizado entre o professorado, o que não significa necessariamente que haja um conhecimento aprofundado sobre os mesmos.

Estudos como os de Silva (2004) e Machado (2007) que abordaram as representações sociais de professores sobre construtivismo detectaram que os sujeitos entrevistados possuem uma prática dissonante da teoria que admitiram adotar.

Esse “desconhecimento”, “insegurança teórica”, ou “indefinição prática”, em relação ao construtivismo, por parte não apenas dos professores, mas dos sistemas de ensino e das autoridades educacionais, são duramente criticados por Oliveira, J. (2004). Segundo o autor a “[...] abordagem piagetiana possui “severas” limitações; primeiro porque centrou atenção na epistemologia e não na educação, segundo porque trata de fenômenos gerais de aquisição do conhecimento e não trata de fenômenos específicos da aprendizagem (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004, p. 67).

Enquanto do ponto de vista teórico existem essas cobranças e críticas entre defensores de uma área de conhecimento e outra, em sala de aula os docentes tentam administrar os “conhecimentos científicos”, os métodos e matérias didáticos adotados pelos sistemas de ensino, numa tentativa de melhor adequação às situações de ensino e promoção da aprendizagem.

De dentro desse contexto foi possível remar um pouco mais e compreender que, a situação em que se encontram a maioria dos docentes alfabetizadores lhes dão condição para avaliar e apontar os aspectos positivos e negativos de ambas as propostas de alfabetização, como analisaremos a seguir.

#### 4.2.1. O bom e ruim das propostas de alfabetização

As proposta de alfabetização abordadas neste estudo e a concepção dos docentes enquanto gestores de conflitos numa prática eminentemente dilemática, levou-nos à possibilidade de identificação de aspectos bons e ruins em cada uma das propostas por elas utilizadas através da pergunta 02 : O que você avalia de bom e de ruim na proposta de alfabetização utilizada?

A diversidade das respostas obtidas foram organizadas em quatro categorias a saber:

a) **criança**- onde agrupamos as menções relacionadas à aprendizagem da leitura, escrita e produção de texto (interpretação, criação, inferência).

b) **professor** – nesta categoria agrupamos as menções relacionadas ao ensino, tais como o desempenho docente no ensino do sons (no caso da proposta fônica) e os problemas dele decorrentes (fonoarticulatórios e fonoaudiológicos), e a relação professor aluno.

c) **material didático** – nesta categoria, foram agrupadas todas as menções ao material didático (preparo e utilização), produzidos para suporte didático (alfabeto móvel), preparado ou não pelo professor.

d) **aula** – nesta categoria, foram agrupadas as menções relacionadas a aula: planejamento e assessoria para o cumprimento de carga horária, uso do tempo e desenvolvimento de atividades.

**Tabela 6** - Percentual de respostas encontradas, a partir de entrevista, para a pergunta “O que você avalia de bom e de ruim na proposta de alfabetização utilizada?” de acordo com a frequência de menções.

	PROPOSTA FÔNICA (%)		PROPOSTA NÃO FONICA (%)	
	BOM	RUIM	BOM	RUI M
Criança	19,2	11,5	19,2	7,7
Professor	15,4	23,0	19,2	3,8
Material didático	15,4	11,5	-	23,0
Aula	3,8	15,4	-	3,8

Fonte: Pesquisa direta (2006)

A partir dos dados acima analisaremos a seguir os aspectos apontados como “bom” e “ruim” de ambas as propostas de alfabetização e que estão relacionadas á categoria criança, professor, material didático e aula.

Assim, observamos que a categoria “criança” foi o item melhor avaliado como um aspecto “bom”, pelas professoras de ambas as propostas de alfabetização, com 57,69 % de menções. Este dado implica em considerar que ambas as propostas de alfabetização e dentro das limitações de cada uma delas, possuem elementos que viabilizam o aprendizado da leitura, escrita e produção; ou seja, em se tratando de “possibilidades de aprendizagem” e leitura, escrita e produção, ambas as propostas de alfabetização possuem potencialidades subjacentes às suas próprias especificidades.

Cada grupo de professoras ressalta aspectos que consideraram importantes no aprendizado da leitura e da escrita, e estes aspectos são exatamente o que diferenciam um método de outro, como podemos observar nas falas transcritas a seguir:

Sobre a proposta fônica:

[...] cria uma consciência fonêmica chamada consciência fonêmica que é justamente a alfabetização pelo método. Eles conseguem ler melhor. Melhor fluência e o melhor entendimento daquilo que ele está lendo. (A.Pf.19. Ts – G2)

[...] em relação à correspondência que tem entre fonema e grafema, eu acho muito interessante isso e é incrível a gente perceber que tem criança que realmente num instante consegue ler, aprende ler mesmo com esse método. Quando eu entrei...às vezes eu ficava, será realmente que a criança consegue mesmo aprender dessa forma? Aí eu vejo que realmente eles conseguem aprender.(A.Pf.03. Ts - G1)

E sobre a proposta não-fônica:

Ah de bom é porque tudo o que eles pensam eles já vão logo colocando e agente vai só organizando (A.Pnf.12 Ts – G2)

Quando eles chegam na série seguinte já sabem fazer uma interpretação do mundo das coisas, invés de saber decodificar eles...dos assuntos que foram trabalhados. Não só aquele aluno que decodifica e ler gaguejando. Mas ele às vezes sem ler mesmo sem ler, quando você oralmente, ele consegue fazer uma interpretação. Então é uma coisa boa trabalhar com textos. (A.Pnf.20. Ts – G 3)

Assim, apesar de ser uma categoria que reúne o maior número de menções positivas, pelas professoras de ambas as propostas de alfabetização, encontramos um aspecto contraditório que se refere a aspectos negativos. Por exemplo, as professoras da proposta fônica admitem em seus argumentos, que através da estratégia de alfabetização por elas

utilizada, as crianças não apenas “conseguem ler”, mas apresentam menor incidência de erros ortográficos.

O bom é que no método fônico a criança aprende o som das letras. Então, na hora de escrever eu acredito que seja mais fácil pra ele. Porque logo a gente ensina assim: se você vai escrever uma palavra. Bom. E aí a gente... tem os sons nasais que a gente ensina. Você fica ... ‘não tá conseguindo identificar direito? Não tá conseguindo escrever? Vai repetindo. Repita a palavra uma ou duas vezes. Perceba tem que perceber os sons de que letra você percebe nessa palavra? Então são poucas crianças que tem dificuldade ortográfica. (A. Pf. 21.)

Apontam também que o tratamento individualizado principalmente no que concerne a realização de testes, produz um efeito negativo como podemos observar na fala a seguir.

É que a gente trabalha individual com a criança. Aí quando chega um dia de uma prova, a criança tá perdida. Por que o Alfa e Beto você trabalha praticamente individualmente cada criança. As provas são orais. Eles não fazem prova escrita. Aí quando chega o dia da prova da SEMEC, que vem o avaliador de lá, aí as crianças ficam apavoradas porque eles não têm o costume de fazer isso. (A.Pf.15. Ts – G 2)

Enquanto que para as professoras da proposta fônica os aspectos bons referem-se à **leitura** e **escrita** (com ênfase na ortografia); para as professoras da proposta não-fônica, foram enfatizadas mais as habilidades de “**produção de texto**” e o “**pensamento criativo**” como podemos observar nos trechos das falas a seguir.

O que tem de bom é ver meu aluno expressar-se de uma maneira, saber argumentar, saber perguntar, saber inferir, quando ele vê uma notícia, quando ele ler uma notícia que ele já sabia inferir aquilo ali (A.Pnf.26.Ts – G 4)

De bom para os alunos é que quando eles chegam na série seguinte já sabem fazer uma interpretação do mundo, das coisas, dos assuntos que foram trabalhados, invés de saber decodificar o texto. Não só aquele aluno que decodifica e lê gaguejando. Mas ele, às vezes sem ler, mesmo sem ler... quando você lê oralmente, ele consegue fazer uma interpretação. Então é uma coisa boa trabalhar com textos. (A.Pnf.20.Ts – G3.)

As falas das professoras revelam que os aspectos considerados como “bom” e “ruim” dependem do referencial, dependem da fonte pela qual jorram, são portanto conceitos relativos. Assim, embora haja esta relatividade quanto ao que seja “bom” e o “ruim” dentro de uma proposta de alfabetização, em ambos os contextos admitem-se certos níveis de aprendizagem.

Dentre os argumentos sobre aspectos considerados ruins de ambas as propostas de alfabetização, os itens com maior percentual de avaliações foram aqueles que se referiram ao **“material”** e ao **“professor”** dentro da proposta não fônica e fônica respectivamente.

No primeiro, as referências focaram principalmente a “inexistência” de um material didático direcionado para o desenvolvimento de atividades da proposta não-fônica diferente do que ocorre com a proposta fônica.

As aulas das professoras da proposta fônica são organizadas a partir de um conjunto de materiais que compõe o Método Alfa e Beto. O método inclui “kits” de aluno e professor, contendo: manuais de instruções, cadernos de testes, testes, modelos de testes e folhas de correção, livros de fundamentação e orientação teórica, livros didáticos, cartilhas, mini livros e livrões ilustrados, cartazes de letras, painéis ilustrados, pacotinhos contendo letras do alfabeto denominado de alfabeto móvel feito em material emborrachado. Todos esses materiais são coloridos, visivelmente atraentes e bem ilustrados, práticos e constantemente foram mencionados nas entrevistas, inclusive por professoras que não o utiliza oficialmente, como podemos perceber no trecho a seguir.

No Alfa e Beto é muito legal ter todo aquele material, uns livros bonitos... Por que eu acho que, não é porque a criança é pobre que tudo tem que ser reciclado, porque é escola pública. Então..eu..eu acho que nesse ponto é bom, o Alfa e Beto. Cada criança tem seu materialzinho, tudo arrumadinho. Se bem que nos outros também pode ser arrumadinho, depende da professora e dos pais. Mas eu acho que no Alfa e Beto tem mais coisas. Tem uns cartazes que prega na sala, tem as letras. Aquilo tudo é muito bom e não precisa do professor ir atrás. Agora nas outras turmas não. Tudo é professor que tem que fazer. Tem o livro didático, mas só ele não adianta. O professor tem que ir e fazer receitinha, gibi, um monte de coisas que gasta tempo. (A.Pnf.01.Ts- G3)

Esta professora bem como outras, que menciona o material visual como algo “bom” dentro da proposta fônica, aponta a necessidade da existência de um material didático de apoio definido, bem produzido e visualmente atraente. Essa necessidade se torna mais evidente pela justificativa de que, a existência e utilização desse material podem facilitar as

aulas, o manejo com os alunos e na administração do tempo, colaborando para a redução de tempo despendido na busca, elaboração e produção de materiais de apoio.

Smith (1999) em seus estudos sobre leitura, enfatiza dois requisitos básicos para aprender a ler a “disponibilidade de um material interessante que faça sentido para o aluno e a orientação de um leitor mais experiente e compreensivo com um guia” e completa:

No que se refere aos materiais, o problema é de excesso e não de escassez. Estamos afogados em meio a livros, revistas, manuais, jornais, *cartoons*, comerciais de TV, terminais de computador, cartazes de rua, nomes de marcas, noticiais, outdoors, panfletos, manuais de instrução, programas, horários, rótulos e invólucros, sem mencionar papel em branco e uma vastidão de outras superfícies para escrever. (SMITH, 1999, p. 12)

Em virtude da necessidade de preparar o material, conforme sugeridos na vastidão de possibilidades proposta por Smith (1999), as professoras da proposta não-fônica, freqüentemente precisam administrar com maestria o uso do tempo. A questão do uso do tempo torna-se importante para essas professoras, não apenas por questões didáticas, mas também porque estas são submetidas a uma jornada de trabalho exaustiva que termina por oprimir os diversos papéis sociais (mãe, mulher, esposa, professora) e que, também são necessários à prática docente em virtude da indissociabilidade desses aspectos.

No segundo grupo de argumentos sobre aspectos “ruins” da proposta fônica, as referências focalizaram principalmente peculiaridades do ensino através da figura do professor – suas dificuldades e concepções sobre a didática do ensino dos sons.

Para algumas professoras entrevistadas, a “repetição” é um aspecto que contribui para o desgaste do trabalho do professor, como percebemos num trecho de um das entrevistas.

Eu comecei com Alfa e Beto, mas eu acho que é bom. Eu só acho que repete, repete, repete um milhão de vezes a mesma coisa; aí tem hora que nem a criança agüenta aquele blá blá blá do mesmo jeito. No começo, eu achava ridículo aqueles sons. Fazer aqueles gestos pras crianças. Eu ria mesmo e as crianças riam também. Aquele negócio de botar a língua nos dentes...eu heim! [risos](A.Pf..03. T - G2)

Além das questões sobre a repetição dos sons, outros aspectos relativos ao ensino foram mencionados tais como a necessidade de atenção da criança.

[...] no caso do Alfa e Beto fica difícil porque você segue um planejamento então é assim, é ideal que você siga do começo ao fim para que possa funcionar, ele tem todo um processo do início até o final da aula, e eu acho, eu acho assim, os meninos aprendem mesmo a questão do som, do ouvir, do participar, eu acho muito bom o método[...], eu acho que de ruim, acho que assim, do tradicional talvez seja ruim a questão de você já dar pronto, já dar pronto essa é o ruim.[...] os meninos não são adaptados a ouvir, os meninos são aquela coisa de você chegar mecanicamente, então isso não é que o método seja ruim, fica mais difícil pra você trabalhar, [...] No Alfa e Beto se eles não pararem para ouvir eles não acompanham[...] as fitas que a gente assiste as crianças também se mexem, então nossas crianças não são assim, nossas crianças são altamente ativas, então você tem que adaptar o método da melhor maneira. Se ele não tá ouvindo desse jeito ele tem que fazer uma outra coisa, fazer uma outra maneira, gesticular, assim, pra que se torne bem atraente. (A.Pf.01.Ts- G1)

Alguns teóricos que defendem uma abordagem fônica no processo de alfabetização, tratam da questão da atenção como algo que:

[...] refere-se à discriminação auditiva e à precisão da percepção auditiva [...] implica assimilar as tonalidades, os coloridos, as nuances das diversas formas do discurso falado. Ouvindo bons modelos, o aluno não apenas aprende a ouvir, mas, vicariamente, aprende a reproduzir essas formas de expressão [...]envolve a compreensão do significado, a compreensão do contexto e das sutilezas do conteúdo e da forma das mensagens verbais, como também a compreensão do outro[...] (OLIVEIRA; CHADWICK, 2002, p. 172)

Para os autores, a atenção configurada como um “ato de ouvir” deve ser ensinado durante toda a vida e, o professor, pode contribuir através do desenvolvimento de técnicas de controle de impulsividade e reforços na forma de elogios, quando as crianças demonstrarem atitudes próprias de um bom ouvinte. Neste sentido, torna-se evidente a necessidade de um elevado grau de atenção e concentração para garantir um nível satisfatório de aprendizagem, em específico, dos “sons” das letras, reconhecido tanto como um aspecto ruim quanto bom como observado a seguir na fala de uma professora da proposta fônica:

[...] algumas pessoas dizem que ele é um pouco tradicional, mas eu não vejo ele como tradicional. Eu vejo ele como uma linha um pouco behaviorista. Ele é um reforço atrás do outro daquilo que está se trabalhando. E aí você pode chamar isso de tradicional. Eu vejo de outro ângulo. Eu me adaptei muito bem. Só quem não está se adaptando são minhas cordas vocais (risos) (A.Pf.19.Ts – G1)

As professoras apontam para uma importante questão em relação ao ensino dos sons, que se relaciona diretamente à saúde do docente: o desgaste do aparelho fonador. Embora admitam que por um lado, o processo pode provocar doenças fonoaudiológicas e lesões fonoarticulatórias; por outro lado também admitem que o esforço garante a aprendizagem, fato este que se percebe na forte menção ao sucesso da aprendizagem das crianças, como na da professora abaixo.

Eu acho muito interessante. Isso é incrível, a gente perceber que tem criança que realmente, num instante, consegue ler, aprende ler mesmo com esse método. Quando eu entrei, às vezes eu ficava: será realmente que a criança consegue mesmo aprender dessa forma? Aí eu vejo que realmente eles conseguem aprender. (A.Pf.02.Ts – G1)

Ao admitirem que a proposta de alfabetização que se baseia numa concepção fônica produz resultados satisfatórios nos alunos, as professoras contrariam as críticas de Smith (1999) a essa forma de ensinar, denominada por ele de “falácia da fonologia”, pois, segundo ele:

Haveria uma perfeita correspondência um a um entre os dois aspectos a linguagem se cada letra tivesse um único som e cada som fosse representado por uma única letra. Da mesma maneira mecânica, os computadores poderiam também ser programados para transformar a linguagem escrita em fala. Tudo o que é necessário seria um conjunto de regras ortografia-som para conectar letras individuais que pudessem ser ‘reconhecidas’ pelos sistemas ópticos empregados com computadores com aparelhos que sintetizassem os sons da fala. Mas a razão pela qual a fonologia não funciona com as crianças ou com computadores é que as relações entre as letras e os sons não podem ser especificadas de maneira única (SMITH, 1999, p. 52)

Se as falas das professoras parecem contrariar um teórico, este por sua vez aponta elementos para fazer o sentido inverso: contrariar as falas das professoras. Um dos aspectos apontados como negativos na proposta não fônica, é a concepção de que, as crianças possam aprender habilidades de leitura “apenas olhando”. Essa inquietação parece sinalizar para uma necessidade de respaldo teórica tão plausível e convincente como a fundamentação que justifica o ensino e aprendizagem dos sons das letras como condicionante ao processo alfabetizador. Mas Smith (1999) contraria esta suposição com a idéia de que:

[...] o fato de que as palavras escritas são formadas por letras que parecem estar relacionadas a sons é tão irrelevante para seu reconhecimento como o

fato de que a maioria dos automóveis tem seu nome estampado em diferentes lugares. [...]Reconhecemos a palavra carro escrita da mesma maneira que reconhecemos a figura de um carro ou até mesmo o próprio carro, por aquilo que aprendemos sobre a aparência geral do mesmo. E da mesma forma que podemos conhecer carros conhecidos e outros objetos com um simples relance de uma parte do objeto, podemos freqüentemente, reconhecer palavras escritas com um relance de somente uma parte delas. (SMITH, 1999, p. 57)

Esse posicionamento do autor aponta para a existência e possibilidade, sim, de leitura “apenas olhando” e amplia a discussão para além do aprendizado dos sons. Para ele:

[...] nós reconhecemos as palavras da mesma maneira que reconhecemos todos os outros objetos familiares no nosso mundo visual – árvores e animais, carros e casas, talheres, louça, móveis e rostos – ou seja, ‘à primeira vista’. Podemos reconhecer milhares de palavras escritas com as quais estamos familiarizados pela mesma razão que podemos reconhecer todos os outros milhares de objetos familiares, porque aprendemos como eles são [...] não existe nenhuma diferença fundamental entre a maneira pela qual aprendemos a reconhecer objetos e a maneira pela qual aprendemos a reconhecer palavras escritas. (SMITH, 1999, p. 57)

Percebemos que embora nas falas das professoras entrevistadas houvesse muitas referências aos aspectos bons e ruins de cada proposta de alfabetização, decidimos, a partir daquelas respostas, validá-las num questionário com outro grupo de professoras alfabetizadoras. Assim, a partir dos conteúdos das falas, foram elaboradas afirmativas organizadas em um questionário que foi aplicado a um grupo formado por 87 professoras alfabetizadoras. A intenção era reforçar, revelar outros aspectos que talvez a entrevista tenha deixado escapar. Assim, as sentenças foram submetidas à avaliação das professoras através de indicadores de verdadeiro(v) e falso(f) para cada afirmativa.

Na tabela que apresentaremos adiante a perceptível diferença no percentual das respostas obtidas com as professoras da proposta não-fônica em relação à proposta fônica, é justificada pelo fato de aquelas professoras não conhecerem a proposta fônica e admitirem esse desconhecimento com anotações tais como “não conheço a proposta”, colocadas ao lado da questão. Este dado aponta-nos para uma necessidade de ampliação do acesso aos mais variados conhecimentos sobre o processo alfabetizador de forma a permitir ao professor decidir sobre os procedimentos didáticos que irá adotar com seus alunos

Apesar deste aspecto, agrupamos as respostas obtidas e extraímos os percentuais conforme demonstrados na tabela a seguir.

**Tabela 7** - Percentual de considerações verdadeiras e falsas sobre a proposta fônica segundo a opinião das 87 professoras de ambas as propostas de alfabetização.

Item	AFIRMATIVAS	Proposta Fônica		Proposta Não-fônica	
		V (%)	F (%)	V(%)	F (%)
a.	Colabora pra diminuição dos erros de ortografia	31,0	10,3	5,7	3,5
b.	O material didático por ser visualmente atraente potencializa o processo de alfabetização	26,4	4,5	11,5	2,3
c.	O professor pode se dedicar mais pois não precisa planejar as aulas	20,7	10,3	21,8	9,2
d.	A assessoria pedagógica do projeto ajuda a reduzir as tensões e dúvidas no processo	12,6	10,3	-	-
e.	É uma proposta que não considera os ritmos e a realidade da criança	14,9	27,6	19,5	3,5
f.	É engessada pois o aprendizado fica comprometido se a criança perder algumas lições	24,1	27,6	5,7	2,3
g.	É uma proposta que estimula a frequência escolar	25,3	19,5	7,0	3,5
h.	É difícil dos pais acompanharem porque eles não sabem da metodologia dos sons	31,0	21,9	18,4	8,0
i.	Exige muito esforço vocal dos professores	43,7	5,8	29,9	9,2
j.	Não é aconselhável para crianças maiores apenas ás que estão chegando na escola	13,8	21,9	19,6	3,5
l.	Não deixa espaço para a utilização de outras atividades criadas pelo professor	23,0	24,1	26,5	9,2
m.	Promove uma produção de texto empobrecida	12,6	21,9	31,0	10,3

Fonte: Pesquisa direta (2006)

A partir destes resultados e para efeito de análise, selecionamos os quatro itens que obtiveram maior percentual e constatamos que:

As professoras de ambas as proposta de alfabetização, ao avaliarem a “proposta fônica”, concordaram com análises anteriores quanto à diminuição dos erros de ortografia e potencialização do processo de alfabetização. A justificativa se refere principalmente aos aspectos visuais do material didático da proposta fônica que o torna mais atraente no processo. Outra questão se refere a existência de dificuldades no acompanhamento pela família, em especial, os pais, por desconhecerem a metodologia dos sons e a exigência de muito esforço vocal dos professores, sendo que estes foram os quatro itens de maior percentual.

**Tabela 8** - Percentual de considerações verdadeiras e falsas sobre a proposta não-fônica segundo a opinião das 87 professoras de ambas as propostas de alfabetização.

Item	SENTENÇAS AVALIATIVAS	PF (%)		Pnf (%)	
		V	F	V	F
a.	Colabora para a indisciplina das crianças	32,2	21,8	32,6	12,6
b.	Exige muito do professor na preparação das aulas	37,9	17,2	41,4	19,5
c.	Respeita os ritmos e níveis do aluno	5,7	10,3	17,2	13,8
d.	A ausência de materiais didáticos próprios compromete a qualidade das aulas	13,8	19,5	19,5	10,3
e.	Os professores não possuem uma assessoria pedagógica	2,3	8,0	33,3	14,9
f.	Exige muita leitura dos professores	26,4	5,7	36,8	11,5
g.	Contribui para o estabelecimento de graves erros de ortografia e escrita	31,0	13,8	17,2	8,0
h.	Dá condições para as crianças produzirem um texto com mais elementos	23,0	27,6	34,5	3,4
i.	Permite a utilização de materiais mais próximos á realidade dos alunos	25,3	27,6	40,2	6,7
j.	Incentiva a criatividade do professor	24,1	27,6	41,4	3,4
l.	Permite aos pais acompanharem as atividades	31,0	19,5	33,3	14,9
m.	Estimula a formação de um pensamento crítico	27,6	14,9	32,1	16,0

Fonte: Pesquisa direta (2006)

Diante da complexidade dos dados acima apresentados, observamos que as professoras da proposta fônica abstiveram-se de responder em afirmativas referentes: à exigência de muita leitura por parte dos professores, à existência de assessoria técnica, ao comprometimento das aulas pela ausência de material didático de qualidade e ao fato de que, a proposta não-fônica respeita os ritmos de aprendizagem dos alunos.

Os quatro itens com maior índice de menções, apontados como verdadeiros na proposta não-fônica, pelas professoras da proposta fônica, parecem indicar que elas concordam que a abordagem não-fônica colabora para a indisciplina das crianças, exige muito do professor na preparação das aulas, contribui para o estabelecimento de graves erros de ortografia e escrita. Já os quatro itens com maior índice de menções, apontados como falsos na proposta não-fônica, pelas professoras da mesma proposta, parecem indicar que elas concordam que a ausência de materiais didáticos próprios na abordagem não-fônica compromete a qualidade das aulas, e que, além disso, a proposta respeita os ritmos e níveis dos alunos, exige muita leitura dos professores e a estes não fornece uma assessoria pedagógica.

A proposta não-fônica também foi avaliada por professoras que a utilizam e os resultados indicaram que, dentre os quatro itens com maior índice de abstenção, prevaleceram as afirmativas referentes ao respeito aos ritmos e níveis dos alunos, ao comprometimento da

qualidade das aulas, ausência de materiais didáticos próprios, à contribuição da proposta não-fônica para o estabelecimento de graves erros de ortografia e escrita e ao fato de dar condições para as crianças produzirem um texto com mais elementos.

Os quatro itens com maior índice de indicações como “verdadeiros” e “falsos” destacaram-se:

- como verdadeiros: Exigência na preparação das aulas e no nível de leitura dos professores, possibilidade de utilização de materiais mais próximos à realidade dos alunos e incentivo à criatividade do professor.

- como falsos: Colaboração para a indisciplina das crianças, ausência de uma assessoria pedagógica, possibilidade de acompanhamento por parte dos pais e estímulo à formação de um pensamento crítico.

Como as professoras entrevistadas estavam lotadas em 10 escolas onde podíamos encontrar as duas propostas de alfabetização sendo operacionalizadas e em turmas com diferença percentual de alunos alfabetizados em torno de 5% e diferença de 03 no quantitativo de alunos, entrevistamos as pedagogas dessas escolas para captar suas impressões também sobre os aspectos “bons” e “ruins” de cada proposta dentro do contexto ampliado de escola.

Primeiramente, nos interessou a opinião das pedagogas sobre a coexistência de duas propostas de alfabetização dentro da escola e obtivemos as seguintes respostas:

- 40% avaliaram como “bom”, porque contribui para “não engessar o trabalho da escola” e porque “há opção de escolhas para a diversidade do público que a escola atende”, 50% avaliaram como “ruim” em virtude da indefinição da Semec quanto ao método oficial e em virtude das dificuldades de acompanhamento pela pedagoga da escola, uma vez que as atividades do projeto são monitoradas por um grupo diferenciado de pedagogas. Entretanto 10% das entrevistadas demonstraram que a quantidade de proposta de alfabetização não importa. O que importa é a criança aprender.

Em seguida solicitamos que apontassem o que consideravam como aspectos “bons” e “ruins” em cada proposta de alfabetização. Na avaliação das pedagogas, os aspectos “ruins” da proposta fônica se refere à repetição (reforçando as observações anteriores), à dificuldade de acompanhamento por parte da família em virtude da falta de informação quanto ao conhecimento dos sons das letras, às dificuldades de interação das pedagogas (uma da escola e outra do projeto) e às dificuldades das crianças no acompanhamento das lições ocasionadas por faltas às aulas.

Apesar disso, as pedagogas também indicaram aspectos positivos (bons) da proposta fônica com destaque para o material didático que, além de ser um atrativo para as

crianças contribui para planejamento e organização do trabalho pedagógico tanto para professores quanto para alunos. Segundo as pedagogas, o material didático da proposta fônica ajuda a criança a escrever corretamente e a serem mais organizadas e a desenvolverem mais concentração durante as aulas.

#### 4.2.2. Dificuldades e adaptações das propostas de alfabetização.

Em virtude da existência de tantos elementos bons e ruins em cada proposta de alfabetização, interessou-nos saber acerca das adaptações e estratégias adotadas para superar essa ambivalência, bem como as dificuldades do percurso didático. Assim, elencamos na tabela a seguir, as respostas apontadas pelas professoras durante o processo de alfabetização, agrupadas nas subcategorias abaixo descritas.

- a) **Criança** – nesta categoria foram agrupadas as referências às dificuldades no aprendizado dos sons; à indisciplina, desorganização, dispersão, comportamento social e desinformação dos alunos.
- b) **Contexto** – nesta categoria foram agrupadas referências às avaliações da Semec, à jornada de trabalho e à quantidade de alunos nas turmas de alfabetização.
- c) **Ensino** – nesta categoria foram agrupadas as referências ao método adotado, aos testes individualizados, às dificuldades para lidar com a diversidade das turmas e para melhorar o desempenho nas aulas com incremento das atividades (uso de brincadeiras e atividades artísticas).
- d) **Integração** – nesta categoria, foram agrupadas as menções relacionadas ao envolvimento da família com a escola, às relações interpessoais das crianças com outras crianças e às dificuldades de conciliação dos papéis sociais desempenhados pela professora.

Com base neste agrupamento, foi possível extrair um percentual, expresso em tabelas e não apenas desenvolver reflexões posteriores, mas, também, reforçar reflexões anteriores.

Dentre as muitas dificuldades encontradas na prática das professoras alfabetizadoras da proposta fônica, há uma forte referência ao ensino dos sons, conforme percebemos nos trechos a seguir, que referem-se ao ensino dos sons das letras e às limitações do mesmo.

Dificuldade foi o som do “r”. Eu não conseguia, quando eu ia fazer o “r” começava a tossir. Que tem assim como que você vai “escarrar”, aí aquilo me deixou mesmo a desejar. Tem alguns sons que são mais difíceis o “r” e o “c”. Que tem muitos sons que dava pra fazer o “s” o “b” tem uns sons o “m” que até os alunos aprenderam rápido o som “s” mesmo foi o mais (A.Pnf.02.Ts G3).

A maior dificuldade? É aprender direito como ensinar alguns sons, tem uns difíceis. Eu acho difícil ensinar pra algumas crianças. Porque por exemplo, eu tenho uma criança que ela tem um jeito de falar estranho. Ela é uma que precisa de fonoaudiólogo, aí nesse caso como é que eu vou ensinar um som se a criança na consegue nem falar direito? (B.Pf. 07.Ts-G2)

A existência dessas dificuldades não expressam necessariamente incompetência das professoras na utilização de um método ou proposta, certamente são partes constituintes do processo ensino e aprendizagem, que é naturalmente dilemático pois:

O método contém apenas regras de fazer, mas em coisa alguma ele deve impor formas única, formas sobre como fazer. De uma situação pra outra, de um tempo para outro, sempre é possível criar sobre o método, inovar instrumentos e procedimentos de trabalho. (BRANDÃO, 1999, p. 27)

Neste sentido, o exercício diário das professoras parece exigir constantes inovações em que são necessários acréscimos, reduções e ampliações e importou-nos averiguar se as professoras do estudo admitiam fazer essas adaptações. Verificamos que 46,15% das professoras da proposta não-fônica admitiram fazer adaptações, enquanto que dentre as professoras da proposta fônica este índice, apesar de menor (34,61%), revela que a prática de acrescentar, reduzir, ampliar é constante no processo de alfabetização, por isso:

[...] Deve se dar crédito aos professores (os quais, com frequência, são responsabilizados somente pelos fracassos). Muitos professores parecem ser capazes de ensinar as crianças a ler, não importando o método que eles empreguem, enquanto outros, pelo mesmo com algumas crianças, põem seguir exatamente os mesmos procedimentos em vão. Em qualquer um dos casos, os melhores professores sempre usam aquilo que funciona quando ele vêem que pode funcionar, com aqueles alunos com os quais estão envolvidos naquele momento, mesmo que não tenham certeza do porquê? (SMITH, 1999, p. 11)

Ressalta-se, portanto, a importância da figura docente como determinante para garantir a eficácia de um método ou de outro, pois:

Infelizmente, embora todos os métodos de ensino de leitura possam ter algum sucesso com algumas crianças, nenhum método tem sucesso com todas as crianças.[...]o que o professor precisa é uma compreensão das possibilidades e dos custos específicos (de cada criança em particular), de diferentes métodos e materiais, um conhecimento de cada criança e daquilo que é fácil ou difícil para ela, além de uma compreensão, os professores não podem tomar decisões sobre os métodos e materiais que devem usar e, desse modo, são forçados a seguir as orientações de especialistas de fora ou as persuasões dos editores. É muito provável, então, que esses professores trabalhem sem saber os motivos do seu sucesso ou fracasso. (SMITH, 1999, p.11, 12)

Esta postura de ressignificação da própria ação docente constitui-se na assunção de uma postura emancipatória no sentido de fornecer aos docentes maior autonomia didática e menor dependência da opinião de especialistas em seu processo de formação, pois:

O mundo está cheio de especialistas prontos a promover o seu remédio favorito para os problemas de leitura. Mas se uma autoridade diz que o Método A é melhor do que o Método B, como poderia uma terceira opinião ajudar a tirar as dúvidas do professor? (SMITH, 1999, p. 11)

A terceira e talvez a mais importante opinião seja a do próprio professor. É a sua voz, sua fala e prática que fornecem os subsídios e sustentáculos, muitas vezes ofuscada nos cursos de formação e treinamento que, se não os forçam a assumir determinadas posturas, os influenciam de tal maneira a não ousar pensar, muito menos praticar algo diferente do que está recebendo.

O treinamento dos professores nem sempre os estimula a tomar suas próprias decisões. Até os livros que se dizem interessados em psicologia ou nos processos envolvidos na leitura mostram-se fortemente inclinados a favor de uma teoria específica de sobre como a leitura deve ser ensinada.[...]mesmo os especialistas de outras áreas (como psicologia ou lingüística) que escrevem sobre o que consideram importante para leitura poderiam ser responsáveis por traduzir as suas conclusões diretamente para a prática [...] (SMITH, 1999, p. 10)

Esta inclinação para uma teoria ou outra tem sido recorrente no meio das discussões sobre as melhores estratégias didático-metodológicas para alfabetizar e pode ser danosa no sentido que não há uma verdade absoluta sobre nada. Tudo está em processo e passível de mudança, como a própria história, o meio natural e homem, e também as teorias que sustentam muitas verdades.

Embora reconheçam e sejam favoráveis às contribuições do construtivismo para a educação, em quase todas as falas, há referências à necessidade de não se perder de vista o referencial tradicional como orientador de suas práticas. Pesquisas como as de Silva (2004) sobre a prática docente alicerçada no construtivismo apontam, dentre outros fatores, para a adoção de práticas consideradas não construtivistas.

Neste sentido e diante da especificidade da alfabetização, das idiossincrasias dos alunos, percebe-se a necessidade constante de adequação dos conteúdos escolares com limitações confessáveis, perceptível, por exemplo, na fala transcrita a seguir:

A gente nunca consegue fazer exatamente como eles pedem. Até mesmo por quê a gente tem o nosso ponto de vista, e tem algumas coisas que eu propriamente não concordo, como por exemplo: no método tem a questão da palavra maluca, eu não costumo usar palavra maluca ate mesmo que pra mim não faz sentido algum, se pra mim não faz que sou adulto imagine pra uma criança então, eu faço o máximo pra não fazer atividade nenhuma que tenha essa questão de palavra maluca, por quê se... no método eles exploram muito a questão do ler, não importa o quê se a pessoa tá lendo. Só que pra mim, eu acredito que tudo que a gente ler tem que ter um sentido, ai uma palavra maluca, a criança não vai ter sentido nenhum, ai dessa forma quando ele for fazer tipo um produção, ele vai querer esquecer alguma coisa maluca da cabeça dele, aí os professores não vão aceitar e ai como é que fica. (A.Pf. 03.Ts-G4)

Tal como esta professora, outras justificam as adaptações feitas. Dentre o grupo das professoras da proposta fônica, as adaptações se referem à aplicação de conhecimentos adquiridos em cursos do PROFA (mencionado por professoras com mais tempo de serviço no grupo); à exploração da letra não de forma isolada, mas dentro de um texto e à utilização de jogos, brincadeiras e atividades artísticas.

Já dentre as respostas das professoras não fônicas as adaptações se referem à utilização de atividades de ortografia e de materiais didáticos da proposta fônica (alfabeto móvel, cartazes, livrão de estórias; uso de cópias, ditado e cartilhas).

As professoras que admitiram não fazer adaptações argumentaram como principais fatores a limitação de tempo e a possibilidade de “confundir as crianças”.

Essas adaptações, efetivadas pelas professoras, têm seu lócus nos constantes dilemas para dar conta do processo de alfabetização, no qual encontram cotidianamente dificuldades.

O dilema do professor ao selecionar as técnicas de ensino provavelmente não será resolvido pela descoberta de um método novo e ideal para ensinar todas as crianças das enormes despesas de empresas comerciais e órgãos

governamentais na busca de uma tecnologia do ensino de leitura que prove ser infalível e, de preferência, à prova de professores, a única conclusão que podemos tirar é a de que nada poderia, provavelmente, ser inventado que seja significativamente melhor ou mesmo diferente dos métodos e materiais que sempre estiveram a nossa disposição? (SMITH, 1999, p. 12).

Ocorre que as percepções sobre métodos de alfabetização, o enfrentamento diário com os limites e as possibilidades de cada um e as estratégias encontradas pelas professoras para dar conta da tarefa de alfabetizar, são elementos condicionados às concepções de ensino, de homem e sociedade e especificamente, às concepções sobre a língua e a linguagem. Sobre isto, abordaremos no tópico seguinte.

### 4.3. Concepções sobre o processo de alfabetização

Em nossa trajetória de navegação no sentido e compreender melhor a disputa entre métodos, em especial no cenário educacional de Teresina-PI, percebemos que as concepções sobre o processo de alfabetização na perspectiva de sucesso/ fracasso, eficácia / ineficácia tornaram-se cada vez mais evidentes durante o percurso.

Assim, a partir de duas perguntas – “Porque algumas crianças não conseguem ser alfabetizadas?” e “O que é necessário para se alfabetizar com sucesso?” – organizamos as respostas obtidas em seis categorias, nas quais agrupamos as menções com aproximações de significados conforme descrevermos a seguir em relação à primeira pergunta.

- a) **Criança** – nesta categoria, foram agrupadas as menções referentes à criança tais como: as diferenças relativas aos ritmos de aprendizagem; problemas de saúde, desnutrição; desinteresse e desmotivação; indisciplina e dificuldades de aprendizagem; utilização do tempo em atividades de lazer (televisão e brincadeiras) e limitações de acesso à leitura.
- b) **Ensino** – nesta categoria foram agrupadas as menções referentes às limitações do professor para atender à totalidade de alunos em virtude do número de alunos e à inadequação didática
- c) **Família** - nesta categoria foram agrupadas as menções referentes à ausência da família na escola, ao desinteresse e distanciamento frente às atividades escolares e às limitações impostas pelo número de filhos

- d) **Professor** – nesta categoria, foram agrupadas as menções referentes à prática do professor, seu desinteresse em investigar possíveis causas no desempenho acadêmico dos alunos.
- e) **Escola** - nesta categoria, foram agrupadas as menções referentes à quantidade de alunos e heterogeneidade das turmas.

A partir desta organização tabulamos os dados de forma a encontrar os percentuais das respostas e organizamos categorias onde supostamente os professores atribuíram a culpa do insucesso no processo de alfabetização para gerar a tabela a seguir:

**Tabela 9** - Categorias onde foram agrupadas as resposta à pergunta: “Porque algumas crianças não conseguem ser alfabetizadas?” feita às professora do Grupo A

Categorias de agrupamento de menções	Proposta Fônica (%)	Proposta Não Fônica (%)
Criança	30,8	34,6
Ensino	3,8	3,8
Família	26,9	19,2
Professor	3,8	15,4

Fonte: Pesquisa direta (2006)

Observamos uma forte tendência de responsabilização da **criança** pelo insucesso no processo de alfabetização pelas professoras de ambas as propostas. De certa forma, esse dado individualiza o insucesso da aprendizagem e impõe sobre a criança uma responsabilidade maior, uma vez que,

O fracasso escolar não recai sobre uma realidade social, ele nos apresenta as diferentes realidades sociais que devem ser trabalhadas e valorizadas pela escola. [...] A questão do fracasso escolar remete para muitos debates: sobre o aprendizado, obviamente, mas também sobre a eficácia dos docentes, sobre o serviço público, sobre a igualdade das “chances”, sobre os recursos que o país deve investir em seu sistema educativo, sobre a “crise”, sobre os modos de vida e os trabalhos na sociedade de amanhã, sobre as formas de cidadania (SOMACAL, 2000, p. 14).

A tendência à responsabilização da criança pelo insucesso no processo de alfabetização é fortalecida pela ênfase nas estatísticas educacionais, cujos dados resultam de testagens padronizadas e cada vez mais são compreendidos como verdades absolutas e inquestionáveis. Neste contexto de “produção de provas” baseadas em dados quantitativos e

sempre consideradas como científicas, dilui-se a figura da criança com sua individualidade, história de vida, contexto sociocultural e amplia-se, substancialmente, a importância à explicitação de resultados quanto ao nível de retenção de um conteúdo programático em detrimento de outras habilidades não-quantificáveis ou não detectadas por testes, tais como habilidades de adaptação à realidades diversas ou de ressignificação de sua própria realidade.

Besson (1995) em sua obra, "A ilusão das estatísticas", alerta para o fato de que, a rigorosidade e as possibilidades de "infallibilidade" das estatísticas contribuíram para legitimar esse corpo de conhecimentos a ponto de torná-lo como suporte para legitimação de conhecimentos produzidos em outras áreas.

Essa discussão sobre dados estatísticos educacionais, os quais são construídos partindo de uma unidade "menor" (no caso a criança), também compõe parte dos questionamentos que movimentam a disputa de métodos de alfabetização no Brasil (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004 )

Evidencia-se nestes discursos uma forte tendência de utilização de dados estatísticos de forma a acentuar a necessidade de adoção oficial do referido método no sistema educacional brasileiro, em virtude de sérios problemas decorrentes da adoção de uma determinada proposta de alfabetização, tal como pode ser percebido no trecho a seguir.

A educação brasileira passa atualmente por uma crise severa e que parece sem precedentes. Nos últimos anos, os veículos de comunicação têm mostrado recorrentemente um declínio pronunciado e alarmante no desempenho dos alunos do ensino fundamental. Como exemplo disso, apesar dos investimentos anunciados pelo governo na área da educação, no final de 2000, os resultados do Sistema de Avaliação do Ensino Básico do MEC (Saeb) revelaram que os níveis de desempenho dos alunos continuam em forte e sistemática tendência de queda. (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004, p. 9)

Segundo os teóricos defensores do método fônico, as crianças brasileiras não conseguem ser alfabetizadas única e exclusivamente em virtude do fato de o governo brasileiro adotar proposta construtivista de alfabetização ao invés de uma proposta fônica. Segundo um grupo de teóricos defensores da adoção oficial do método fônico no Brasil,

Desde a entronização do construtivismo no MEC e a adoção dos **famigerados** PCNs em alfabetização e de **pífios cursos** de treinamento e reciclagem de professores neles baseados, como o Profa, a qualidade do ensino básico no Brasil vem declinando de modo marcadamente assustador, como pode ser constatado pelos dados oficiais do próprio governo. [...]

Antes da **febre** construtivista, os índices de reprovação refletiam os elevados critérios de avaliação adotados por professores e autoridades de ensino[...] sob o ensino tradicional, a reprovação refletia um desempenho aquém dos elevados critérios de rendimento escolar; sob o ensino construtivista ela passou a refletir um desempenho que sequer chega aos pés do mínimo do mínimo estabelecido pelo próprio governo em avaliações como as do Saeb. (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004 , [grifos nosso]. )

Enquanto para estes teóricos os problemas de alfabetização no Brasil residem no fato de as autoridades brasileiras ainda não terem adotado oficialmente o método fônico e ainda manterem as orientações dos “famigerados” PCNs, as professoras participantes dessa pesquisa apontaram uma pluralidade de instâncias para dividir uma responsabilidade tão complexa. Esses indicativos são de grande importância porque se originam do microcosmo a escola e não do macrocosmo dos grupos teóricos.

As professoras da proposta fônica dividiram as responsabilidades entre as principais instâncias de influência no processo de alfabetização, incluindo a **escola**; embora dentre as respostas das professoras da proposta não-fônica não tenha obtido nenhuma menção a ela. Segundo Somacal (2000)

[...] há problemas em nossas escolas que nos perseguem como um pesadelo. Não há como ignorá-los, nem fugir deles. Entre os pesadelos constantes está o fracasso escolar. Alguém dirá, mas está quantificado: altas porcentagens de repetentes, reprovados, defasados. O pesadelo é mais do que o que quantificamos. Podem cair as porcentagens, que ele nos persegue. O fracasso escolar passou a ser um fantasma, medo e obsessão pedagógica e social. Um pretexto. Uma peneira que encobre realidades mais sérias. (SOMACAL, 2000, p. 10)

Para os defensores da oficialização do método fônico no Brasil,

[...] a estratégia do *establishment* construtivista de atribuir o fracasso da alfabetização brasileira a fatores sociais para além dos muros da escola não passa de desculpa esfarrapada para manter o *status quo* e a confusão pedagógica por ele instaurada dentro dos muros da escola. (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004, p. grifos do autor)

Patto (1988), pesquisadora do fracasso escolar, desloca o eixo explicativo baseado na hipótese de “carência cultural” a qual responsabiliza as crianças pobres de aumentar as estatísticas, para um outro eixo, cuja explicação evoca a necessidade de atribuição de significado nas atividades escolares.

Apesar de não fazerem nenhuma referência à predominância de determinadas linhas teóricas como responsáveis pelo insucesso no processo de alfabetização de algumas crianças, as professoras entrevistadas mencionaram também o ensino, a família e o professor como co-responsáveis deste processo.

Sobre a categoria “**ensino**”, as menções referiram-se às dificuldades de trabalhar com a diversidade que inclui a necessidade de adequação, dentro da escola de estratégias de intervenções pedagógicas adequadas para cada realidade.

A categoria “**professor**”, apesar de ter sido a segunda com maior percentual de menções, aparece com maior incidência nas respostas das professoras da proposta não fônica. Este fato aponta para uma **auto responsabilização** do docente.

Já a categoria “**família**” obteve um alto índice de menções de ambos os grupos de professoras, fato que concorda com os resultados de pesquisas que apontam mecanismos desenvolvidos pela criança para relacionar-se com objetos potenciais no processo de alfabetização estariam condicionadas pelo ambiente familiar. Estas concepções partem de uma concepção ampliada do conceito de alfabetização que coloca como objetos potenciais de alfabetização o cotidiano da família e as relações nele estabelecida, transcendendo o processo alfabetizador para além da instituição escolar.

As mesmas subcategorias analisadas nos parágrafos anteriores e que apareceram como que para elucidar, na perspectiva das professoras alfabetizadoras envolvidas nesta pesquisa, as questões relativas às dificuldades no processo de alfabetização; aparecem também, embora com outros argumentos, para apontar as possibilidades de superação destas dificuldades.

A partir da pergunta, “o que é preciso para alfabetizar com sucesso?”, surgiram as subcategorias e respectivos argumentos conforme descritos a seguir:

- a) **Criança** – comportamento, atenção, interesse, motivação e contato com livros;
- b) **Ensino** – organização das atividades, existência de material de apoio para desenvolvimento de atividades, exploração de textos, possibilidades de detecção prévia de distúrbios de aprendizagem, melhoria do ensino infantil;
- c) **Escola** – empenho em aproximar a família da escola (viabilizar reuniões), zelo na formação de turmas para não torná-las numerosas, trabalho integrado da equipe escolar;
- d) **Família** - acompanhamento, organização do material das crianças e da rotina de estudos, participação, colaboração;

- e) **Professor** – ter um auxiliar, desenvolver o lado afetivo, trabalhar apenas um turno estratégia afetiva para conquistar alunos, respeitar ritmo dos alunos, melhoria de salários, ter letra bonita;
- f) **Semec** - apoio médico na identificação de possíveis distúrbios de aprendizagem, otimização do retorno mais rápido sobre crianças enviadas para o Saat, esforço para manter os gestores na escola, reduzindo idas à sede para resolução de problemas fiscais e contábeis.

As respostas obtidas junto às professoras foram condensadas, agrupadas de acordo com aproximação de significação, para posteriormente serem quantificadas. Após este processo alcançamos uma visualização das respostas organizadas na tabela a seguir, a partir das quais foram feitas algumas reflexões.

**Tabela 10** - Categorias em que se enquadram respostas à pergunta “o que é necessário para se alfabetizar com sucesso?” segundo as quais o sucesso está relacionado.

Categorias	Proposta fônica (%)	Proposta Não-fônica(%)
Criança	15,4	3,8
Professor	34,6	19,2
Ensino	7,7	11,5
Família	7,7	30,7
Material	3,8	11,5
Semec	3,8	7,7

Fonte: Pesquisa direta (2006)

Os dados acima podem nos indicar como as instâncias envolvidas no processo de alfabetização, representadas nesta pesquisa como as subcategorias que emergiram no decorrer da mesma, podem contribuir para aquisição das habilidades de leitura e escrita necessárias à interação social.

Os aspectos atribuídos à **criança** se referem a características muito particulares vinculados principalmente a processos internos que condicionam e potencializam a aprendizagem, que correspondem também a conexões e articulações dessas estruturas internas específicas com outras estruturas externas.

As menções referentes à importância do **professor** no processo de alfabetização foram muito mais acentuadas nos argumentos das professoras da proposta fônica. Entretanto

os argumentos possuem uma amplitude maior cujas características merecem destaque como as vinculadas à organização do trabalho pedagógico e à profissionalização.

Dentre o primeiro grupo, citamos a necessidade de dividir o trabalho pedagógico na sala de aula com uma monitora ou auxiliar. Este fato, a nosso ver, justifica-se pela alta incidência de referências à indisciplina dos alunos e à quantidade de alunos na sala de aula, elementos que contribuem decisivamente para o desempenho dos alunos.

Já dentre o segundo grupo, as menções referem-se à uma angústia constante dos profissionais da educação que versa sobre a luta por uma piso salarial digno. Quanto a menção à boa letra do professor, importa refletir sobre o papel do docente como mobilizador, articulador do processo de ensino e aponta para uma discussão sobre a tipologia de letras mais adequadas no processo de alfabetização e sobre a importância da imitação e da cópia. A imitação, neste ínterim, concebida enquanto um sentido amplo, uma vez que grande parte do repertório inicial do ser humano em desenvolvimento ocorre em situações de imitação.

Nesta perspectiva, as contribuições de Vigotski (1991) sobre a existência de uma zona de desenvolvimento proximal são de grande valia, uma vez que, esta zona, pressupõe a atividade imitativa para instrumentalizar o indivíduo a avançar de um estágio que não consegue desenvolver determinada atividade sozinho, para depois alcançar um estágio em que consegue desenvolver a mesma atividade de forma mais autônoma. Neste aspecto, a presença da atividade do outro e a possibilidade de imitação da mesma são potencializadores da aprendizagem. No caso de o professor utilizar uma letra bonita no processo de alfabetização, pressupõe o fornecimento de um modelo adequado que pela sua função mediadora, ele pode influenciar a criança com a organização do trabalho educativo.

O surgimento de menções referentes à SEMEC, dentro da subcategoria “outros” sinaliza para possibilidades de reflexão sobre a importância do sistema de ensino no processo de alfabetização que inclui principalmente a otimização do diálogo interinstitucional e intra institucional. Este aspecto significa que relação entre a escola e a sede ou núcleos administrativos/formativos deve ser o mais transparente e ágil possível, e, romper com a comunicação verticalizada, em que importa apenas as informações que esta sede e núcleos necessitam para formatar seus relatórios, estudos e estatísticas. A escola também necessita de celeridade no trâmite de seus processos e na obtenção de respostas mais concretas para operacionalizar suas intervenções.

O fato é que em meio aos debates sobre métodos de alfabetização, há muito mais para navegar.

## 5 NO DELTA DAS CONCLUSÕES

Durante nossa navegação por águas tão distintas e aportando em cenários dos mais diferenciados, buscamos investigar como as discussões sobre métodos de alfabetização no Brasil repercutiram em Teresina-PI. Neste sentido navegamos **entre rios** para compreender o discurso das **letras**. Olhamos as estrelas para ajustar o curso de nossa investigação, apuramos os instrumentos de navegação para não perder os detalhes de uma viagem que nos possibilitou uma experiência de produção de conhecimento de grande contribuição para outros navegantes.

Assim, tal quais os rios que correm para o mar, nossa pesquisa seguiu um curso, cujas conclusões, reflexões e inferências, não rumam para uma única síntese, mas avançam em sinuosidades capilares, delineando um delta de possibilidades e caminhos para chegar ao mar de outros conhecimentos.

Assim, navegamos pelas águas da alfabetização seguindo cursos por vezes desconhecidos, mas, nem por isso desinteressante, que aos poucos, no fluir das águas, revelaram mais sobre uma paisagem educacional, cujos detalhes tentamos aqui esboçar na tentativa de compreender melhor sobre os métodos de alfabetização, em especial no contexto de disputa ideológica.

A cada trecho percorrido, pudemos detectar nuances que nos possibilitou apreender mais sobre o processo ensino-aprendizagem das habilidades de leitura e escrita, bem como as idiossincrasias do deste processo. Neste sentido sugerimos que as questões suscitadas nesta pesquisa (professor alfabetizador, proposta e processo de alfabetização) sejam repensadas numa perspectiva de uma educação pós-moderna conforme discutido por Portouis e Desmet (1999); de uma paradigma educacional emergente conforme tratado por Behrens (2003) e do construtivismo crítico proposto por Kincheloe (1997).

Esta pesquisa, tendo abordado questão da disputa entre métodos de alfabetização, situou o professor como elemento importante para nortear os rumos de projetos educacionais, o que significa considerar propor, no contexto de pós-modernidade, um resgate do papel de sujeito enquanto construtor ativo de sua própria história. Esta concepção pressupõe a superação da “morte do sujeito” imposta pelos ditames da modernidade e instauração, do ponto de vista educacional, de uma abordagem holística conforme explicitado por Behrens (2003)

O professor numa abordagem holística tem um papel fundamental na superação do paradigma da fragmentação. Buscando ultrapassar a reprodução para a produção do conhecimento, o professor precisa buscar caminhos alternativos que alicercem uma ação docente relevante, significativa e competente. (BEHRENS, 2003, p. 67)

Ao propormos o resgate a figura do professor como agente de mudanças e produção de conhecimento, nos posicionamos contrários à hegemonia de uma *intelligentsia* de composta de estudiosos a quem os professores devam seguir cegamente. Sugerimos que aos professores que assumam o seu próprio brilho de estrelas, enquanto construtores e reformuladores do conhecimento; rejeitem a posição de “astros sem luz” dependentes da iluminação de grandes “sóis”, (leia-se: grandes e famosos cientistas, expoentes de determinadas áreas do conhecimento).

Isto significa romper com afirmativas e tendências de pensamento que desprezem, por exemplo, a produção de conhecimento que ocorre no interior das escolas e salas de aula e no exercício da prática docente. No contexto que estudamos, sobre os métodos de alfabetização na rede pública municipal de Teresina – PI percebemos que, as “disputas” teóricas pela legitimação de um método em detrimento do outro, se desvanecem diante dos desafios da necessidade de ensinar uma criança a ler e escrever com sucesso.

A proposta da pós-modernidade pressupõe a multirreferencialidade e o abandono de práticas, conceitos e de teorias que, se autodenominem como “verdades absolutas” pautadas naquilo que consideram como “científicos”. Isto porque o “fazer científico” pós-moderno não se orienta no engessamento e rigidez do positivismo moderno, mas pressupõe a busca de outros caminhos em virtude da pluralidade imposta na pós-modernidade. Neste sentido, como observamos nesta pesquisa, os professores ao admitirem fazer adaptações na proposta de alfabetização por eles utilizada, estabelecem os conectivos de integração entre pólos e discussão e tornam complementar, o que, para uma maioria, pode parecer excludente.

Entretanto, para isto, tornar-se emergencial diminuir as distâncias entre o professor e o conhecimento produzido, bem como investir no fortalecimento da autonomia do professor. Para aproximar os professores e o conhecimento produzido é preciso superar posições reducionistas tal como observado no conteúdo dos discursos e alguns teóricos e professores. O contato com a bibliografia correspondente às pesquisas sobre o método fônico nos revelou a necessidade de democratizar o acesso ao conhecimento produzido nesta área viabilizando a tradução dos títulos indicados como fonte pelos defensores do método fônico. A maioria dos títulos indicados está escritos em língua inglesa e este fato contribui para impor

aos professores uma verdade, dita como absoluta e inquestionavelmente científica e os impede de eles mesmos formularem suas “verdades” e inferências sobre o assunto. Num contexto de disputa de métodos, os professores ficam reféns de uma casta de pesquisadores e impossibilitados de acessarem as mesmas fontes por eles citados

Neste âmbito de análise urge empreender esforços no sentido de corrigir falhas ocorridas no passado na tradução de conhecimentos para os professores, como, por exemplo, sobre o construtivismo.

Nesta pesquisa, percebemos também, que o contexto de disputa entre métodos de alfabetização afeta o processo de profissionalização do professor nos moldes propostos por Perrenoud (1993), pois fere a construção de sua própria autonomia profissional.

A profissionalização, e um ofício, qualquer que seja ele, define-se precisamente pela autonomia que permite ao verdadeiro profissional escolher seus métodos e meios de ação assumindo plenamente a responsabilidade por suas decisões. Quanto mais os sistemas educativos restringem a autonomia dos professores quanto à escolha de métodos e meios de ensino e avaliação, mais ele limita suas responsabilidades, acentuando o que se pode chamar de uma proletarização ou de uma desprofissionalização de seu trabalho, em suma, aumentando uma dependência com respeito às regras concebidas pela hierarquia ou pelos especialistas. (PERRENOUD, 1993, p. 45)

Assim, propomos que sejam acionados mecanismos que possibilitem a produção de um material didático contextualizado e alinhado com estratégias costumeiramente adotadas nas escolas. Esta iniciativa minimizaria os efeitos a verticalização desrespeitosa imposta aos professores na adoção de determinadas metodologias e viabilizaria espaços significativos de produção de conhecimento de maneira democrática e inovadora e poderia romper com o reducionismo sobre qual Kincheloe (1997) aborda.

Os atos são operacionalmente definidos e divididos em elementos distintos; nós primeiro aprendemos os símbolos da química, o lugar dos elementos na tabela periódica, o processo de balanceamento das equações químicas e, finalmente, os procedimentos para conduzir um experimento químico. Pensar em termos de como a química é usada na nossa vida diária antes de termos aprendido estes elementos básicos pode ser desordenada ou “cientificamente inadequado”, argumentam os reducionistas. Estes operam sob a bandeira da tradição científica cartesiana utilizando esquemas e folhas de exercícios e rígidos métodos sequenciais. Tais métodos reducionistas facilitam o desenvolvimento de materiais e treinamento de professores. É muito mais fácil escrever um livro de exercícios de uma forma fragmentada de conhecimento com uma lista aqui e um teste objetivo ali do que desenvolver materiais que ajudam a conceituar a experiência do aluno com os conceitos de disciplina específica. (KINCHELOE, 1997, p.120)

Além disso, a produção de um material didático baseado nas conquistas (erros e acertos) dos professores da rede municipal de ensino de Teresina-PI, pressupõe a superação de um jogo de disputa ideológica entre métodos, e se abordados numa perspectiva pós moderna,

[...] acaba-se com a alternativa, a escolha de um modelo e pensamento que elimina o outro automaticamente. Acaba-se com o totalitarismo e certas teorias superpotentes. Todas são redutoras, mas fazem contribuições particulares. Esse sistema caracteriza-se por sua abertura, pelo “jogo” que nele subiste de maneira essencial. Já não há modelo imposto de cima, mas, ao contrário, construções novas, imprevisíveis, que nascem do diálogo da confrontação, das múltiplas negociações (PORTUOIS; DESMET, 1999, p.31)

No meio deste “jogo” de disputa entre métodos de alfabetização, além de perpetuar-se a circulação da corrente *método-mercadológica*, perpetua-se também a corrente *político-ideológica* quando observamos uma posição eurocêntrica quanto á produção de conhecimento sobre alfabetização.

Os defensores do método fônico freqüentemente citam a situação educacional de outros países, colocando-os como modelos de sucesso por adotarem a proposta fônica. A entronização do conhecimento produzido em países de Primeiro Mundo (Europa) considerando-o como verdade absoluta, e desprezo ao conhecimento produzido a partir de experiências no Terceiro Mundo (América Latina), revela o

Além disso, é preciso girar o leme em direções que favoreçam a formação dos professores, no sentido de superar as “*fast formations*” de eventos educacionais. Isto significa mobilizar recursos humanos, econômicos, políticos e sociais que viabilizem uma formação docente contínua cuja responsabilidade seja extensiva às universidades e faculdades, aos sistemas de ensino e ao próprio professor.

As universidades e faculdades devem pautar-se, no mínimo, pelo viés da responsabilidade social, promovendo nos cursos de formação de professores, rotinas de valorização de produção de conhecimento que supere a fogueira das vaidades academicistas. Os sistemas de ensino devem viabilizar uma prática pedagógica alicerçada não apenas com a exigência de cumprimento dos deveres (metas, prazos, etc), mas, principalmente pelo empenho e priorização de direitos dos trabalhadores em educação em especial daqueles que atuam em turmas de alfabetização. Isto inclui o estabelecimento de políticas públicas e intervenções que contemplem a superlotação de salas, a escassez de material formativo e

didático, a necessidade de tempo para planejamento e apoio em ações de preservação da saúde do educador.

Se a valorização do professor é imperativa neste processo de disputa entre propostas de alfabetização, é preciso considerar também que tanto as propostas quanto o processo de alfabetização, devam ser tratados à luz da pós modernidade, do construtivismo crítico e de uma paradigma educacional emergente. Neste âmbito, ressaltamos a necessidade de superação de um ensino baseado em metas de conteúdos e avançar para o ensino que vislumbre o desenvolvimento de inteligências conforme proposto por Behrens (2003) ao defender uma visão holística de educação. Segundo a autora:

[...] só dois tipos de inteligência tem sido contemplados pelo processo pedagógico do sistema educacional de ensino: a inteligência lingüística que envolve a capacidade de ler, escrever e de comunicar-se, e a inteligência lógica ou matemática que envolve a capacidade de calcular e de raciocinar. Aos estudantes deveriam ser dadas oportunidades de desenvolverem todos os tipos de inteligência. (BEHRENS, 2003, p. 72)

Nesta perspectiva, importa considerar a alfabetização não apenas como um processo limitado a um tipo de inteligência, mas pressupõe admiti-la enquanto um processo cognitivo, em que, interagem outras categorias de inteligências, mecanismos cerebrais e sociais. Trata-se e compreender o ato educativo como um conjunto articulado de aspectos sociais, cognitivos, afetivos, éticos como proposto por Portuois e Desmet (1999). É preciso ampliar a concepção de alfabetização avançando para além das questões didáticas e metodológicas, a fim de alcançar uma dimensão mais ecológica

Embora para as propostas de alfabetização em questão, o percurso parece ser em sentidos contrários, (do “todo para as partes” e das “partes para o todo”), ao encontramos nas falas das professoras uma confirmação da mistura que fazem com as propostas de alfabetização, seja no uso de atividades, materiais, rotinas e procedimentos avaliativos, encontramos elementos que sinalizam para a visão sistêmica proposta por

Assim, propomos, a continuidade da busca por novos caminhos para vislumbrar alternativas em relação ao processo de aprendizagem e as concepções de educação e alfabetização. Nestes rios, ainda há muito que se navegar e embora cruzando cenários e contextos diferentes a constituição de cada um deles contribui para a constituição da some de todos eles – o mar – onde todos mergulham. Navegar é preciso.

## REFERÊNCIAS

- AMÂNCIO, L. N. de B. **Cartilhas, para quê?** Cuiabá: EdUFMT, 2002.
- ANTUNES, C. **Alfabetização Emocional**. 7.ed. Ed. Petrópolis: Vozes, 1999
- BARBOSA, J. J. **Alfabetização e Leitura**. São Paulo: Cortez, 1990
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BELINTANE, C. **Leitura e alfabetização no Brasil**: uma busca para além da polarização. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 261-277, maio/ago. 2006
- BERGER, P.e LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Tratado de Sociologia do Conhecimento. 11.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- BESSON, J. L. "As estatísticas: Verdadeiras ou falsas?" In: \_\_\_\_\_. (Orgs.), **A ilusão das estatísticas**. São Paulo: Editora da Unesp, 1995
- BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e alfabetização – da concepção mecanicista a sociopsicolinguística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo, Brasiliense, 1981 (14.ed, 1988), (Coleção Primeiros Passos).
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases** nº 9394/06 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1997a. v.1.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília: MEC, 1997b. v. 2.
- BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Programa de desenvolvimento profissional continuado**: alfabetização. Brasília: Secretaria de Ensino Fundamental, 1999
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Alfabetização**: livro do professor. Brasília: FUNDESCOLA/SEF, 2000
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Programa de formação de professores alfabetizadores**: guia de orientações metodológicas gerais. Brasília, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Programa de formação de professores alfabetizadores**: documento de apresentação. Brasília, 2002.

BRASIL. **Relatório Final do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil**: os novos caminhos. Seminário “O Poder Legislativo e a Alfabetização Infantil: Novos Caminhos” em 15 de setembro de 2003. Comissão de Cultura e Educação da Câmara dos Deputados, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Proletramento** - Programa de formação continuada de professores dos anos/nas séries iniciais do ensino fundamental: fascículo 1. Alfabetização e Linguagem. Brasília, 2006a.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa gestão de aprendizagem escolar – GESTAR I**. Guia Geral do GESTAR. Brasília: Fundescola / MEC, 2006b.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Programa de apoio a leitura e Escrita: PRALER**. Guia geral. Brasília: MEC, 2007.

BRESSON, F. A leitura e suas dificuldades. In: CHARTIER, Roger. (org.) **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. P. 25 a 34

CAETANO, A.P. Dilemas dos professores. IN: ESTRELA, M.T. **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997, p.191-221.

CALIL, E. ; LOPES, A. A. FELIPETO, C. **O sujeito inexistente**: reflexões sobre o caráter da consciência fonológica a partir do “Relatório final do grupo de trabalho alfabetização infantil – os novos caminhos” 137-156 . Educação e Pesquisa. Revista da Faculdade de Educação. USP Universidade de São Paulo Vol. 32, nº 1 jan/abr. de 2006. Acesso em 13 de junho de 2007.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 1995.

\_\_\_\_\_. **Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CAPOVILLA, F. C. CAPOVILLA, A. G.S. **Alfabetização: Método fônico**. 3.ed. São Paulo: Memnon edições científicas, 2004.

CASTELO-BRANCO F. Portugal quinhentista visto através das Cartilhas para ensinar a ler. **Anais**, 21, Lisboa:1972.

CHARTIER, A.M. et alli. **Ler e escrever**: entrando no mundo da escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CHARTIER, A. M. e HÉBRARD, J. **Método silábico e método global**: alguns esclarecimentos históricos. História da Educação. Vol.5, n. 10. Outubro 2001. Pelotas: Editora da UFPel. (p.141 a 154).

CHASSOT, A. **Alfabetização científica**: questões e desafios para a educação. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

COLLINS, J & MICHAELS, S. A fala e a escrita: estratégias de discurso e aquisição da alfabetização. In: COOK-GUMPERZ, J. (org.) **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.

COOK-GUMPERZ, J. Introdução. A construção social da alfabetização. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **A Construção Social da Alfabetização**. Tradução por Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, p.11-26.

CUNHA, M.I. **O bom professor e sua prática**. São Paulo: Papirus, 1982.

DEMO, P. Formação de formadores básicos. In: **Em Aberto**, nº 54, 1992. p. 26-33.

DIAS, C. M. S. (coord.). **Cultura, saberes e práticas no cotidiano das classes de alfabetização**. Projeto de Pesquisa, Fundação Universidade Federal do Rio Grande, Departamento de Educação e Ciências do Comportamento, Núcleo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos. Rio Grande, RS, set. 2003.

DIETZCH, M.J.M. **Cartilhas**: um mundo de personagens sem texto e sem história. Cadernos de Pesquisa, nº. 75, nov. 1990

**Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014**: documento final do esquema internacional de implementação.– Brasília : UNESCO, 2005.

ENGERS, M. E. A formação de professores e a alfabetização: vertentes (des)consideradas no contexto educacional brasileiro. **Revista Educação**, Porto Alegre, n. 23, 1992. p. 7-12,

FERRARO, A. R. **Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil**: o que dizem os censos?. Educ. Soc. [online]. 2002, v. 23, n. 81, pp. 21-47. ISSN 0101-7330.

FERREIRA, B.W. **Análise de conteúdo**. [2003]. Disponível em: <<http://www.ulbra.br/psicologia/psi-dicas-art.htm>>. Acesso em: 11 de maio de 2007.

FERREIRA JR., BITTAR, M. **Pluralidade lingüística**, escola de bê-á-bá e teatro jesuítico no Brasil do século XVI. Educ. Soc., Campinas, v. 25, n. 86, 2004 Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302004000100009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000100009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 06 Ago 2007.

FERREIRA NETTO, W. **Os índios e a alfabetização** - aspectos da educação escolar entre os Guarani de Ribeirão Silveira. São Paulo, 1994

FERREIRO, E. **Leitura, bibliotecas, alfabetização**. Jornal Proler. Ano . nº 20.Out./nov. 2001. Rio de Janeiro: Programa Nacional de Incentivo à Leitura–Fundação Biblioteca Nacional, p.4/5

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**, 4.ed., trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana de Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FRADE, I.C. S. **Alfabetização hoje**: onde estão os métodos? Revista Presença Pedagógica. Belo horizonte: Dimensão, nº 50 Mar./Abr. 2003.

FRADE, I.C. A. S.; MACIEL, F. I. P. (orgs.). **História da Alfabetização**: produção, difusão e circulação de livros (MG / RS / MT – Séc. XIX e XX). Belo Horizonte: Sografe, (UFMG/FAE), 2006.

\_\_\_\_\_. **Métodos e didáticas de alfabetização**: história, características e modos de fazer de professores: caderno do formador. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. 3ª ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. Trad. de Lólio Lourenço de Oliveira.

GATTI, B. A formação dos docentes: o confronto necessário professor X academia. In: **Educação Brasileira**, nº 14, 1º sem. 1992. p. 41-45

GAUTHIER, C. et al. **Por uma Teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 1998. (Coleção Fronteiras da Educação).

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GOULART, C. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In Brasil, **Ministério da Educação**. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC/SEB, 2006.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores, IN: NÓVOA, A. (org.), **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p.31-61.

HERNÁNDEZ, F. O diálogo como mediador da aprendizagem e da construção do sujeito na sala de aula. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre: Artmed, Ano VI, v. 22, jul/ago 2002.

JOLIBERT, J. e colaboradores. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva sociolingüística. 2.ed. São Paulo: Ática, Série fundamentos, 1987.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KNELLER, G.F. **Arte e ciência da criatividade**. São Paulo: IBRASA, 1973.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2000.

LOWENFELD, V. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MAURO, M. A. ; NICOLAU, M. L. M. **Alfabetizando com sucesso**. São Paulo. EPU, 1986.

MACIEL, F. Alfabetização em Minas Gerais: adesão e resistência ao método global. In: FARIA, L. M. e PEIXOTO, A. M. C. (orgs.) . **Lições de Minas: 70 anos de Secretaria de Educação**. Belo Horizonte: Secretaria do Estado de Minas Gerais, 2000.

MAGALHÃES, M. I. Práticas discursivas de letramento: a construção de identidades em relatos de mulheres. (In:) KLEIMAN, Ângela (org.). **Os Significados de Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MEYROWITZ , J. Revista. **As múltiplas alfabetizações midiáticas**. FAMECOS. Porto Alegre: nº 15 agosto 2001 quadrimestral

MENDONÇA, T.N.J. **Movimento brasileiro de alfabetização: subsídios para uma leitura crítica do discurso oficial**. Goiânia: Editora da Universidade Federal de Goiás, 1985. (Coleção Teses Universitárias, vol.34)

\_\_\_\_\_. **Mobral: a falácia dos números** (um desacerto autoritário II). Síntese, n.23, p 83-14, set/dez,1981

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. **Profa** (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores) (verbete). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=419>, visitado em 3/9/2007.

MORTATTI, M.R.L. **Os sentidos da alfabetização**. (São Paulo, 1876/1994). São Paulo: Editora UNESP, COMPED, 2000.

\_\_\_\_\_. **Cartilha de alfabetização e cultura escolar: Um pacto secular**. Caderno CEDES v.20 n.52 Campinas, nov.2000.

MINAYO, M.C. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 6.ed. São Paulo: Hucitec, Rio de Janeiro: ABRASCO, 1994.

MIRANDA, A.; SIMEÃO, E. (orgs.). **Alfabetização digital e acesso ao conhecimento**. Brasília: Universidade de Brasília, Departamento de Ciência da Informação e Documentação, 2006. 257 p. (Comunicação da Informação Digital)

MIRANDA, M. M. **Os usos sociais da escrita no cotidiano** de camadas populares. Belo Horizonte, 1991. 207p.

MOURA, T. M. M. **A Prática Pedagógica dos Alfabetizadores de Jovens e Adultos: Contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky**. 1ª ed. Maceió: INEP; EDUFAL, 1999.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, EDUSP, 1974.

NOVAES, M. H. **Psicologia da Criatividade**. Rio de Janeiro, Vozes, 1975.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. IN: NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, 1995, p.15-33.

NÓVOA, A. (org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, E. R. M. **Alfabetização ecológica** – um caminho para a sustentabilidade. Porto Alegre, 2005

OLIVEIRA, M. M. **As origens da educação no Brasil**- da hegemonia católica às primeiras tentativa de organização do ensino. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 945-958, out./dez. 2004

OLIVEIRA, J. B. CHADWICK, C. **Aprender e pensar**. 5.ed. São Paulo: global, 2002

\_\_\_\_\_. **ABC do alfabetizador**. 4.ed. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2003.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização de crianças e adultos: novos parâmetros**. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2004

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **A condição dos professores**: recomendação Internacional de 1966, um instrumento para melhoria da condição dos professores. Genebra: OIT; Unesco, 1984.

PAIVA, V. **Educação Popular e Educação de adultos**: contribuição à história da Educação Brasileira. São Paulo: Loyola, 1973

PATTO, M.H.S. **O fracasso escolar como objeto de estudo**: anotações sobre as características de um discurso. Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, (65):72-77, maio, 1988.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas**, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

\_\_\_\_\_. **Formação Contínua e Obrigatoriedade de Competências na Profissão de Professor**. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Universidade de Genebra 1998 Tradução de Luciano Lopreto. Revisão técnica da tradução de Maria José do Amaral Ferreira

PIMENTA, S.G. **Formação de professores** - saberes da docência e identidade do professor. Revista da Faculdade de Educação, v.22, n.2, p.72-89, jul./dez. 1996.

PIRES, M. F. C. **O materialismo histórico-dialético e a educação**. Interface - Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu, v.1, n.1, p. 83-92, ago. 1997.

POERSCH, J. M. Pode-se alfabetizar sem conhecimentos em lingüística? In: **Suportes lingüísticos para a alfabetização**. Porto Alegre: Sagra, 1990.

\_\_\_\_\_.Psicolinguística, uma ciência multidisciplinar ou uma ciência conectada multidisciplinarymente? In: **Letras de Hoje**. Porto Alegre – RS, V. 30, nº 2, p. 5-8, junho de 1995.

PORTUOIS, J.P; DESMET, H. **A Educação Pós-moderna**. Tradução. Yvone M.C. Teixeira da Silva. Loyola. 1997.

PUGLISI, M.L.; FRANCO, B. **Análise de conteúdo**. 2.ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1989.

RUIZ,V.M. **A motivação para a alfabetização segundo a visão de professoras**. EDUC@ção - Rev. Ped. - CREUPI – Espírito Santo do Pinhal – SP, v. 01, n. 01, out. 2003

SACRISTÁN, G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J.G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. IN: NÓVOA, A (coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1995.

SANTOS, M.M. **Frei Pedro Sinzig** – o apóstolo da boa imprensa. I Seminário Brasileiro sobre Livro e História Editorial. 8 a 11 de novembro de 2004. Casa de Rui Barbosa – Rio de Janeiro-RJ.

SAUNDERS, R. **A educação criadora nas artes**. São Paulo: AR'TE, 1984. V.3, n. 10, p.18-23

SCHON, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. IN: NÓVOA A.(coord) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Don Quixote, 1992.

SILVA, M.C.M. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In ESTRELA, M.T. (org.) **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação, n. 26, p.51-80, 1997.

SILVA, R. M. S. A importância da afetividade na relação professor-aluno. In: KULLOK, M. G. B. (org) **Relação professor-aluno: Contribuições à prática pedagógica**. Maceió: Edufal, 2002. 87p.

SILVA, C. S. **Construtivismo: representações e práticas do professor**. Teresina: EDUFPI, 2004.

SIMIELLI, M.E.R. **O Mapa como meio de comunicação: implicações no ensino de Geografia do 1 grau**. Tese de Doutorado. USP-FFLCH-DG, São Paulo, 1986

SMITH, F. **Leitura significativa**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999 3ª ed.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo**. 3 ed. São Paulo: Cortez/Universidade da UNICAMP, 1993.

SNYDERS, G. Escola e democratização do ensino: entrevista a Maria Saloni de Ferreira. **Revista Educação em Questão**. Natal: v.3, n.2, p.86-103, jul./dez. 1989.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Anais da 26a. Reunião Anual da ANPEd, GT Alfabetização, Leitura e escrita. Poços de Caldas, 7 de outubro de 2003.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização**: em busca de um método?. Educação em Revista Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, n. 12. P. 44-50, dez. 1990.

\_\_\_\_\_. **Letramento, um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.

SOARES, M; MACIEL, F. P. (org). **Alfabetização**. Brasília: MEC/Inep/ Comped, 2000. (Série Estado do Conhecimento, n.1).

SOMACAL, C. **Caderno Temático da Constituinte Escolar**, Secretaria de Estado da Educação, RS, Porto Alegre, 2000.

STAMATTO, M. I.S. Os manuais escolares, o método de alfabetização e de ensino no Brasil (1822 – 1889). In: FERNANDES, Rogério e Adão, Áurea, Adão (orgs.). **Leitura e escrita em Portugal e no Brasil (1500-1970)**. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Porto, 1998

TERZI, S. B. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, A. B. (Org). **Os significados do letramento**: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1995.

UNESCO. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A CIÊNCIA, A EDUCAÇÃO E A CULTURA. **Alfabetização com liberdade**. Brasília: MEC, 2003.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam: pesquisa nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.

VYGOTSKY L.S. **A formação social da mente**, o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZANINI, F.G. Aquisição da linguagem e alfabetização. In: **Suportes lingüísticos para a alfabetização**. TASCÓ, M. POERSCH, J. (org.). Porto Alegre: Sagra, 1990.

ZABALZA, M.A. **Diários de aula** - contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Coleção Ciências da Educação. Porto Codex: Porto Editora, 1994.

**ANEXOS**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANEXO A – Questionário

“Entre rios e Letras : um estudo sobre os métodos de alfabetização na rede pública municipal de Teresina-PI”, solicitamos sua colaboração, no sentido de responder às questões abaixo propostas, conforme as experiências e entendimentos sobre o processo de alfabetização. Obrigado(a).

1. Quanto tempo que você atua no magistério? R \_\_\_\_\_
2. Quanto tempo que você atua como alfabetizadora? R. \_\_\_\_\_
3. Qual a proposta de alfabetização que você utiliza em sala de aula?
  - a. ( ) Construtivismo
  - b. ( ) Fônico (Alfa e Beto)
  - c. ( ) \_\_\_\_\_ ) Outro:  
\_\_\_\_\_
4. Em relação à proposta de alfabetização fônica. Marque (V) para as frases que você considera como verdadeiras e (F) para aquelas que você considera como falsa
  - a. ( ) Colabora para diminuição dos erros de ortografia
  - b. ( ) O material didático por ser visualmente atraente potencializa o processo de alfabetização
  - c. ( ) O professor pode se dedicar mais pois não precisa planejar as aulas
  - d. ( ) A assessoria pedagógica do projeto ajuda a reduzir as tensões e dúvidas no processo
  - e. ( ) É uma proposta que não considera os ritmos e a realidade da criança
  - f. ( ) É engessada pois o aprendizado fica comprometido se a criança perder algumas lições
  - g. ( ) É uma proposta que estimula a frequência escolar
  - h. ( ) É difícil dos pais acompanharem porque eles não sabem da metodologia dos sons
  - i. ( ) Exige muito esforço vocal dos professores
  - j. ( ) Não é aconselhável para crianças maiores apenas as que estão chegando na escola
  - l. ( ) Não deixa espaço para a utilização de outras atividades criadas pelo professor
  - m. ( ) Promove uma produção de texto empobrecida
5. Em relação à proposta de alfabetização construtivista. Marque (V) para as frases que você considera como verdadeiras e (F) para aquelas que você considera como falsa
  - a. ( ) Colabora para a indisciplina das crianças
  - b. ( ) Exige muito do professor na preparação das aulas
  - c. ( ) Respeita os ritmos e níveis do aluno
  - d. ( ) A ausência de materiais didáticos próprios compromete a qualidade das aulas

- e. ( ) Os professores não possuem uma assessoria pedagógica
- f. ( ) Exige muita leitura dos professores
- g. ( ) Contribui para o estabelecimento de graves erros de ortografia e escrita
- h. ( ) Dar condições para as crianças produzirem um texto com mais elementos
- i. ( ) Permite a utilização de materiais mais próximos á realidade dos alunos
- j. ( ) Incentiva a criatividade do professor
- l. ( ) Permite aos pais acompanhar as atividades
- m. ( ) Estimula a formação de um pensamento crítico

**6. A partir das questões 4 e 5 selecione, de cada uma, 02 alternativas que você considere de BOM e de RUIM em cada proposta de alfabetização. Identifique apenas a letra correspondente ás sua escolhas.**

	Proposta fônica		Proposta construtivista	
BOM				
RUIM				

**7. Como deve ser o professor alfabetizador? Cite 02 características.**

- a. \_\_\_\_\_
- b. \_\_\_\_\_

**8. A proposta de alfabetização que você utiliza é aplicada conforme ela é apresentada?**

- ( ) Sim, procuro seguir a proposta
- ( ) Não, faço algumas adaptações
- ( ) Outro: \_\_\_\_\_

**9. Que tipo de adaptação você faz? Cite 02**

- a. \_\_\_\_\_
- b. \_\_\_\_\_

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANEXO A – Roteiro de entrevista

Escola: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

**I. Dados sobre Formação:**

1. ( ) Normal / Pedagógico
  2. ( ) Graduação me Pedagogia: Instituição: \_\_\_\_\_ Entrada: \_\_\_\_\_ Saída: \_\_\_\_\_
  3. ( ) Graduação em Letras: Instituição: \_\_\_\_\_ Entrada: \_\_\_\_\_ Saída: \_\_\_\_\_
  4. ( ) Outra graduação: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_ Entrada: \_\_\_\_\_ Saída: \_\_\_\_\_
  5. ( ) Especialização na área: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_ Carga Horária: \_\_\_\_\_
  6. ( ) Outra especialização: : \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_ Carga Horária: \_\_\_\_\_
- Total: \_\_\_\_\_

**II. Dados sobre situação funcional na Prefeitura:**

Condição: ( ) Estagiário Instituição: ( ) UFPI ( ) UESPI ( ) Outra: \_\_\_\_\_  
( ) Concursado Ano/ Mês de admissão: \_\_\_\_\_

**III. Roteiro da entrevista audiogravada**

- 1. Há quanto tempo atua como alfabetizadora?**
- 2. Durante esse tempo, que atividades e/ou metodologias você utilizou para alfabetizar?**
- 3. Atualmente que atividades e/ou metodologias você utiliza para alfabetizar?**
- 4. O que você avalia de Bom e de RUIM na metodologia que você utiliza atualmente?**
- 5. Você utiliza este método tal como é proposto ou costuma fazer adaptações? (Se for um método de alfabetização já formatado )**
- 6. O que é necessário para o professor alfabetizar com sucesso ?**
- 7. Como deve ser um professor alfabetizador?**
- 8. Na sua opinião, porque algumas crianças não conseguem ser alfabetizadas com sucesso?**