

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO**

SANDRA NOVAIS SOUSA

**O CENÁRIO EDUCATIVO EM MATO GROSSO DO SUL: AS CORES E O TOM
DA ALFABETIZAÇÃO COM OS PROGRAMAS “ALFA E BETO” E PNAIC**

Campo Grande/MS
2014

**O CENÁRIO EDUCATIVO EM MATO GROSSO DO SUL: AS CORES E O TOM
DA ALFABETIZAÇÃO COM OS PROGRAMAS “ALFA E BETO” E PNAIC**

SANDRA NOVAIS SOUSA

**O CENÁRIO EDUCATIVO EM MATO GROSSO DO SUL: AS CORES E O TOM
DA ALFABETIZAÇÃO COM OS PROGRAMAS “ALFA E BETO” E PNAIC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em nível de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Educadores

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eliane Greice Davanço Nogueira

Campo Grande/MS
2014

S718c Sousa, Sandra Novais

O cenário educativo em Mato Grosso do Sul: as cores e o tom da alfabetização com os programas "Alfa e Beto" e PNAIC/
Sandra Novais Sousa. Campo Grande, MS: UEMS, 2014.
204f. ; 30cm

Dissertação (Mestrado) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2014.

Orientadora: Dr.^a Eliane Greice Davanço Nogueira

1. Alfabetização 2. Ateliês Biográficos 3. Narrativas de si I.
Título

CDD 23.ed. - 370.98171

SANDRA NOVAIS SOUSA

**O CENÁRIO EDUCATIVO EM MATO GROSSO DO SUL: AS CORES E O TOM
DA ALFABETIZAÇÃO COM OS PROGRAMAS “ALFA E BETO” E PNAIC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em nível de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Educadores

Campo Grande/MS, 10 de dezembro de 2014.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Eliane Greice Davanço Nogueira (UEMS/orientadora)

Prof. Dr. Artur Gomes de Moraes (UFPE)

Prof.^a Dr.^a Vilma Miranda de Brito (UEMS)

A Lucas, Gabriela e Geovanna, pelo simples fato de existirem e tornarem melhor minha existência.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Eliane Greice Davanço Nogueira, que me permitiu caminhar com minhas próprias pernas, sem deixar, contudo, de oferecer sua mão amiga e apoiadora em todos os momentos em que necessitei. Obrigada por me aceitar como sua orientanda, condição permanente que não se encerrará com este trabalho.

Ao Prof. Dr. Artur Gomes de Moraes, pelas considerações precisas à minha pesquisa, impulsionadoras de um desejo de estudar mais profundamente e corresponder ao seu grau de exigência. Sua leitura e seu olhar experiente sobre meus escritos foram essenciais para meu amadurecimento teórico.

À Prof.^a Dr.^a Vilma Miranda de Brito, que além de acompanhar meu trajeto acadêmico desde o início, ofereceu uma visão diferenciada, vinda de outra perspectiva teórica, sobre as políticas públicas e me ajudou a ver a necessidade de embasar mais substancialmente minhas escolhas metodológicas.

Aos meus pais, “Seu” José e “Dona” Jandira, a quem devo a formação do meu caráter e a determinação de fazer sempre o melhor possível, sem postergar responsabilidades nem desistir diante de dificuldades.

E, por fim, não menos importante, a Fernando Fidelis, companheiro na vida e no estudo, incentivador e colaborador. Essa trajetória foi gratificante e prazerosa porque você estava caminhando ao meu lado.

Os fundamentalismos psicolinguísticos e pedagógicos cegam e não ajudam a negociar mudanças viáveis em nossas escolas concretas.

(MORAIS, 2012)

SOUSA, Sandra Novais. **O cenário educativo em Mato Grosso do Sul: as cores e o tom da alfabetização com os Programas “Alfa e Beto” e PNAIC.** 2014. 204f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, Campo Grande/MS, 2014.

RESUMO

A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul adotou, em 2008, o Programa Além das Palavras, como parte das medidas para melhorar os índices de aproveitamento dos alunos nas avaliações externas. No que se refere à alfabetização, o programa baseia-se em um modelo de formação e em manuais didáticos fornecidos pelo Instituto Alfa e Beto. Entrementes, em 2012, o Estado também adere ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), e os alfabetizadores começam a participar de dois modelos de formação: um ligado ao Alfa e Beto e outro ligado ao Pacto. Diante deste contexto, este estudo tem como objetivo compreender e analisar tanto a matriz teórica dos Programas, quanto o contexto de suas implantações e os impactos dessas ações da Secretaria na prática dos professores alfabetizadores, percebidos e mensurados por estes. A metodologia adotada valeu-se de pesquisa documental e bibliográfica e também da aplicação de questionários fechados a professores alfabetizadores de 13 das 46 escolas estaduais do município que oferecem classes do 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental. Paralelamente a essa pesquisa mais ampla e geral, foi realizada, com um grupo focal de 12 professores de uma escola estadual de Campo Grande/MS, uma investigação mais aprofundada, utilizando-se como metodologia a realização de Ateliês Biográficos e a recolha de narrativas de si, com o objetivo de compreender as repercussões das ações da SED/MS pela voz dos sujeitos por elas impactados. Os resultados das pesquisas demonstraram, no campo teórico, a divergência das matrizes teóricas dos programas quanto aos conceitos de alfabetização, letramento, avaliação da aprendizagem e formação de professores. Na pesquisa de campo, por meio da análise dos questionários constatou-se que a maioria dos professores não percebe essa divergência, não tendo clareza sobre o referencial teórico que fundamenta as práticas alfabetizadoras determinadas pela Secretaria. Com o grupo focal, percebeu-se, na análise das narrativas, que os professores pensam ativamente sobre sua prática, percebem as mudanças que escola e sociedade vêm sofrendo e, principalmente, demonstram desejo de desempenhar sua função educativa o melhor possível. No entanto, revelam também a falta de investimento do poder público numa formação mais aprofundada no campo teórico, que permita aos professores maior autonomia e participação nas decisões institucionais. Como sugestão de intervenção para melhoria desse cenário, apresentamos cinco dimensões que merecem reflexão por parte das Secretarias de Educação e do Ministério da Educação, quais sejam: a) uma proposta de *estágio supervisionado*, na formação inicial, que alie teoria e prática de ensino; b) programas de inserção de *professores iniciantes*, a fim de diminuir os impactos do início de carreira; c) melhor aproveitamento dos tempos de planejamento nas escolas, com propostas de *estudos coletivos*, a partir das necessidades de cada unidade escolar; d) maior investimento público nos programas de pós-graduação em Educação, em especial, os que oferecem o *mestrado profissional*, por seu vínculo com a Educação Básica; e, por fim, uma crescente busca por mais *autonomia profissional*.

Palavras-chave: Alfabetização. Políticas públicas de formação de professores. Ateliês Biográficos. Narrativas de si.

SOUSA, Sandra Novais. **The educational setting of Mato Grosso do Sul: the colors and the tone with alphabetization programs "Alfa e Beto" and PNAIC.** 2014. 204f. Dissertation (Professional Master of Education) - State University of Mato Grosso do Sul, Campo Grande University Drive, Campo Grande/MS, 2014.

ABSTRACT

The State Department of Education of Mato Grosso do Sul adopted, in 2008, as part of measures to improve the levels of student achievement in external evaluations, a Program Beyond Words. In relation to literacy in Portuguese language, the program is based on the use of phonic method and primers and textbooks provided by Alfa and Beto Institute, which conducts the training of staff of the Department of Education, responsible for service training of teachers. Meanwhile, in 2012 the state also adheres to the National Pact for Literacy in Age One, the PNAIC, and literacy educators begin to participate in two training models: one linked to Alfa and Beto and another linked to the Pact. Face of this context, this study intends to understand and analyze the theoretical matrix of programs and as the context of their implementation and impact of these actions of the Department in the practice of literacy teachers, perceived and measured by these. The methodology used was the documental and bibliographic research, questionnaires closed the literacy teachers from 13 of the 46 state schools in the municipality that offer classes from 1st to 3rd of elementary school research. Parallel to this wider and more general research was conducted with a focus group of 12 teachers from an urban state school in the municipality of Campo Grande/MS, a more thorough investigation, using as a methodology to conduct Biographic Ateliers collecting narratives of self, in order to understand the repercussions of the actions of the SED/ MS by the voice of individuals impacted by them. Research results have shown, in theory, the divergence of the theoretical matrices of programs about the concepts of alphabetization, literacy, learning evaluation and teacher training. In field research, with questionnaires, it was found that most teachers do not realize these differences, not having clarity about the theoretical reference that supports the literacy practices determined by the Secretary. With the focus group, it was noted in the analysis of narratives, a teacher who actively think about their practice, which realizes the changes that schools and society are suffering and that mainly has the desire to play their educational function as well as possible. However, this same teacher reveals in his writings, the absence of government investment in further training in theory, allowing teachers greater autonomy and participation in institutional decisions. As a suggestion for intervention to improvement this situation, we present five dimensions that deserve consideration by the departments and the Ministry of Education: A proposal for supervised period of training, in initial formation, which combines theory and practice of teaching; Insertion of beginning teachers programs in order to reduce the impacts of early career; Better use of time planning in schools, with proposals for collective studies, based on the needs of each school; greater public investment in Graduate Programs, especially the Professional Master in Education, by a bond with basic education; and finally an increasing search for more professional autonomy.

Keywords: Literacy. Public policies for teacher training. Biographical Ateliers. Narratives of self.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Sumário do <i>Manual da Consciência Fonêmica</i>	66
Figura 2 - Atividade do <i>Manual da Consciência Fonêmica</i>	67
Figuras 3 e 4 - Contracapa dos Minilivros	71
Figuras 5 e 6 - Atividade do Livro <i>Letras e Formas</i>	76
Figura 7 - Texto da cartilha <i>Aprender a Ler</i>	79
Figura 8 - Atividade da cartilha <i>Aprender a Ler</i>	79
Figuras 9 e 10 - Minilivro nº 45 - fonema /v/.....	82
Figura 11 - Texto da cartilha <i>Aprender a Ler</i>	83
Figura 12 - Atividade utilizando códigos	90
Figura 13 – Gráfico apresentado em Ferreiro e Teberosky (1985)	92
Figura 14 - Quadro demonstrando as diferentes idades e categorias de respostas encontradas em Ferreiro e Teberosky (1985)	93
Figura 15 - Quadro com os subníveis encontrados em Ferreiro e Teberosky (1985) na evolução da escrita de nomes pelas crianças	93
Figuras 16, 17 e 18 - Exemplos de jogos produzidos pelo CELL-UFPE e distribuídos pelo MEC	98
Figura 19 - Ficha de avaliação proposta pelo PNAIC – 2º ano	112
Figura 20 - Ficha de avaliação SED/MS – 2º ano	112
Figura 21 - Janelas 1 a 6	145
Figura 22 - Janelas 7 a 12	146
Figura 23 - Janelas 13 a 17	147
Figura 24 - Janelas 18 e 19	147

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações e teses encontradas	32
Quadro 2 – Artigos científicos em periódicos A1	47
Quadro 3 – Quantidade de artigos por periódico	48
Quadro 4 – As respostas à Questão 1	123
Quadro 5 – As respostas à Questão 2	125
Quadro 6 – As respostas à Questão 3	125
Quadro 7 – As respostas à Questão 9	126
Quadro 8 – As respostas à Questão 4	127
Quadro 9 – As respostas à Questão 7	128
Quadro 10 - As respostas à Questão 5	129
Quadro 11 - As respostas à Questão 8	129
Quadro 12 – Perfil do grupo focal	135

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Padrão de respostas por questionário	128
Gráfico 2 – Compatibilidade entre os Programas	131
Gráfico 3 – Qual Programa você escolheria?	132

LISTA DE SIGLAS

ACP	Sindicato Campo-Grandense dos Profissionais da Educação Pública
CAPES	Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CELL	Centro de Estudos em Educação e Linguagem
IAB	Instituto Alfa e Beto
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
GEPENAF	Grupo de Estudo e Pesquisas em Narrativas Formativas
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
SEA	Sistema de Escrita Alfabético
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEMS	Sistema de Avaliação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul
SED/MS	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul
UEMS	Universidade do Estado de Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 RECEBENDO PINCÉIS, TINTAS E UMA TELA EM BRANCO:MINHA INSERÇÃO E IDENTIFICAÇÃO COMO PROFESSORA	22
1.1 A entrada do Programa Além das Palavras: havia um desenho na tela, e eu já não podia escolher as cores	24
1.2 Alfa e Beto e PNAIC: uma mistura heterogênea?	27
2 O ESTADO DA ARTE: QUAL O CENÁRIO REVELADO PELAS PESQUISAS SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO?	30
2.1 Os estilos e a variedade de tons das pesquisas empíricas	31
2.1.2 Entre telas e pincéis: o referencial teórico, o método e a prática docente	33
2.1.3 São necessárias mais cores? O Ensino Fundamental de nove anos e a reestruturação curricular dos anos iniciais	34
2.1.4 Aprendendo a criar: formação inicial e continuada	36
2.1.4.1 Como se tem dado continuidade à formação dos artistas?	37
2.1.4.2 As narrativas e a formação identitária entram no cenário	38
2.1.5 O tom e as nuances das políticas públicas de formação continuada	39
2.1.6 Uma forma única de pintar: as políticas públicas de intervenção pedagógica ..	40
2.1.6.1 O Instituto Alfa e Beto dita as cores: a intervenção pedagógica nos moldes do IAB	43
2.1.6.2 A textura aqui é diferente? O Programa Alfa e Beto em Mato Grosso do Sul	45
2.2 Os artigos científicos e os estudos sobre alfabetização e formação de alfabetizadores: os especialistas dão o tom do debate	46
2.2.1 A avaliação em foco: a contribuição dos estudos dos especialistas	48
2.2.2 Os olhares sobre a formação de professores	50
2.2.3 O Ensino Fundamental de nove anos: a discussão dos impactos nas séries iniciais	52
2.2.4 As políticas públicas: um novo desenho dos cenários?	53

2.2.5 As práticas, os métodos e a identidade docente	57
2.3 Um último retoque neste “estado da arte”	59
3 UMA TELA, DUAS TÉCNICAS: ANÁLISE DA MATRIZ TEÓRICA DO PROGRAMA ALÉM DAS PALAVRAS E PNAIC	60
3.1 Sem oportunidade para criar: use esta técnica, estas cores!	60
3.2 As cores da alfabetização e da leitura no Programa Além das Palavras	63
3.3 E o letramento? Existe esse tom para o Alfa e Beto?	78
3.4 Como a técnica é ensinada: a formação continuada nos moldes do Programa Além das Palavras	84
3.5 Outro tom, outras nuances: entra em cena o PNAIC	87
3.5.1 Alfabetização: Que cor é essa, PNAIC?	89
3.5.2 A consciência fonológica entra nessa mistura?	96
3.5.3 Pinceladas de letramento no Pacto	98
3.5.4 Como ficou a tela? Avaliação da aprendizagem	102
3.5.5 Pincéis e tintas na mão, mas a tela é sua! Formação no PNAIC	105
3.6 O posicionamento da SED/MS: essa mistura é possível?	109
4 O CENÁRIO NA PERSPECTIVA DOS ATORES: como os professores percebem essa composição?	113
4.1 O uso das narrativas de si ou narrativas formativas na pesquisa em educação ..	116
4.2 Os artistas da pesquisa: perfil dos professores participantes da pesquisa geral	121
4.3 A pesquisa geral feita entre os professores da Rede Estadual de Ensino em Campo Grande: o cenário interpretado pelos artistas	13622
4.3.1 As formações e seu impacto sobre a prática na perspectiva dos professores ..	122
4.3.2 Os conceitos de alfabetização, letramento e avaliação da aprendizagem	127
4.4 O grupo focal: perfil dos professores	133
4.5 Ateliês biográficos — ressignificando as práticas alfabetizadoras	136
4.5.1 O primeiro ateliê: em busca de memórias de alfabetização	137
4.5.1.1 Narrativas de si – singularidades e generalidades encontradas nos primeiros escritos	139

4.5.2 O segundo ateliê: a contribuição das metáforas num processo (auto) formativo	142
4.5.2.1 O sentido encontrado pelos participantes com a mediação das metáforas ...	148
4.5.3 O terceiro ateliê: além dos métodos – a teoria por trás da prática	154
4.5.3.1 As conclusões dos professores alfabetizadores: PNAIC e ALFA e BETO, uma mistura possível?	156
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	162
REFERÊNCIAS	165
APÊNDICES	184
APÊNDICE A	185
APÊNDICE B	200
APÊNDICE C	201

INTRODUÇÃO

A formação dos professores, inicial ou continuada, tem sido apontada como um fator de essencial importância na melhoria da qualidade da educação. Nóvoa (1992, p. 25) entende a formação de professores como “[...] um processo de maturação conceitual que o professor constrói ao longo da vida, como aluno-professor e como profissional.” Essa maturação conceitual permite que o professor tome decisões cada vez mais acertadas em seu fazer cotidiano por muni-lo de um arcabouço de conhecimentos que irão diferenciá-lo como um autêntico profissional, ou seja, alguém que possui um conhecimento específico para exercer determinada função social.

Demo, por sua vez, afirma que

[...] os professores necessitam de preparo específico, aprofundado e continuado para saberem ultrapassar o instrucionismo, tornarem-se autores, exercitarem pesquisa e elaboração com o objetivo de fazer de cada aluno autor. (DEMO, 2010, p. 12).

O instrucionismo é o lado oposto do conhecimento aprofundado. Significa a repetição de um comportamento por mera imitação, sem a devida reflexão sobre o significado de tais práticas. É o que acontece quando os professores iniciantes, por meio do que Marcelo Garcia chama de aprendizagem informal, “[...] vão recebendo modelos com os quais vão se identificando pouco a pouco, e em cuja construção influem mais os aspectos emocionais do que os racionais.” Esse autor argumenta:

[...] se revisarmos as redes curriculares dos programas de formação docente, encontraremos uma clara fragmentação e descoordenação entre os diferentes tipos de conhecimento aos quais nos referimos. Os conteúdos disciplinares e os conteúdos “pedagógicos” se apresentam, de modo geral, de maneira isolada e desconexa. (GARCIA, 2010, p. 13).

Essa fragmentação apontada pelo autor pode também ser observada nos modelos de formação continuada oferecidos usualmente. Algumas são estritamente voltadas para o conteúdo ensinado (as disciplinas curriculares); outras, estritamente voltadas para a didática, ou o *como se ensina*.

Há, ainda, além da necessidade da formação voltada para a inserção dos professores iniciantes, a questão da resistência dos professores com mais anos de profissão em aceitar inovações em suas práticas pedagógicas. O tradicional pensamento de que a experiência, contada em anos de trabalho, é suficiente para que alguém seja um professor experiente é refutado por Garcia (2010), que afirma:

Assim, a competência profissional do professor experiente não é conseguida através do mero transcorrer dos anos. Não é totalmente verdade, como afirmava Berliner, que a simples experiência seja o melhor professor. Se não se reflete sobre a conduta, não se chegará a conseguir um pensamento e uma conduta experta. (GARCIA, 2010, p. 28).

Partindo-se do pressuposto que nenhuma prática é politicamente neutra, dar vez e voz ao professor alfabetizador para que este repense as suas práticas pedagógicas, envolve muito de aportes teóricos variados, de autonomia intelectual para manifestar suas interpretações de mundo e de educação. Um processo formativo não pode desprezar os saberes e experiências adquiridos pelos professores ao longo de sua vida profissional. Assim, conforme atesta Morais (2010, p. 32), urge a necessidade de “[...] encararmos com mais rigor e cuidado a formação continuada de nossos alfabetizadores (e professores em geral)”, além de “[...] lutar para consolidar o direito à formação continuada como fato contínuo e sistemático.” Espera-se, porém, que isto ocorra não tanto nos velhos moldes, nas conhecidas reuniões para treinamento de uma técnica, uma quase receita de bolo, mas sim, de uma forma “[...] que permita a profissionalização”, e que trate os docentes como “[...] personagens principais daquela formação.”

A proposta deste estudo está, portanto, centrada nas ações de formação continuada e em como essas ações são percebidas pelos professores alfabetizadores vinculados à Secretaria de Estado de Educação em Mato Grosso do Sul (SED/MS). Para tanto, a presente pesquisa foi dividida em duas etapas que se complementam.

Em um primeiro momento, por meio da análise bibliográfica e documental, foram analisadas as concepções de alfabetização, letramento e formação continuada presentes nos documentos legais da Secretaria, e se essas concepções adotadas no plano teórico se encontravam contempladas também no Programa Além das Palavras e no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), políticas atualmente em vigor no Estado. Munidos desse aporte teórico, realizamos uma investigação para verificar como, ou “se”, os professores alfabetizadores da rede estadual de Mato Grosso do Sul percebiam ou identificavam esses conceitos teóricos em suas práticas pedagógicas diárias, além de analisar as mudanças reais

provocadas pelas ações de intervenção didática da Secretaria de Estado de Educação. Como instrumento para a coleta de dados, foram utilizados questionários fechados, de múltipla escolha, cujos dados foram tratados, tabulados e apresentados em forma de gráficos, analisados posteriormente à luz dos conceitos aqui abordados. Como pré-requisito para participar dessa primeira etapa da pesquisa, os sujeitos deveriam ser professores — contratados ou concursados — que atuassem em classes de alfabetização do Ensino Fundamental, as quais tanto para o Programa Além das Palavras quanto para o PNAIC, corresponderem às três séries iniciais, em escolas estaduais urbanas do município de Campo Grande. São, ao todo, nesse município, 81 escolas estaduais. Destas, porém, apenas 46 oferecem os primeiros anos do Ensino Fundamental, uma vez que a prioridade do sistema estadual de educação, de acordo com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 10º, inciso VI, é a manutenção e oferta do Ensino Médio. Em algumas dessas escolas a primeira fase do Ensino Fundamental está sendo suprimida de forma gradativa. Assim, umas oferecem apenas o 2º e o 3º anos; outras, apenas o 3º.

Em uma segunda etapa e paralelamente a essa pesquisa mais ampla e geral, foi realizada com um grupo focal de 12 professores de uma escola estadual urbana do município de Campo Grande/MS, a qual denominaremos “Escola X”, uma investigação mais aprofundada, utilizando-se como instrumento metodológico a realização de Ateliês Biográficos e a recolha de narrativas de si, escritas ao final de cada encontro e socializadas entre o grupo no encontro seguinte. Para esse grupo, escolhemos todos os profissionais que trabalhavam com alunos do 1º, 2º e 3º anos, independentemente da disciplina que lecionavam. Tínhamos, assim, além do professor regente, professores de Artes, Educação Física, Produções Interativas e Raciocínio Lógico. Tal opção foi devido ao entendimento de que, não importando qual fosse a disciplina lecionada, poderiam surgir ocasiões em que o professor utilizaria alguma “estratégia” de alfabetização, seja ao registrar por escrito na lousa um comando ou aviso, seja ao explicar uma atividade ou a regra de um jogo ou ao realizar uma aula na sala de tecnologia. Enfim, por estarem trabalhando com crianças em fase de alfabetização, esses professores atuariam de algum modo como professores alfabetizadores, mesmo que assim não se identificassem. O critério de escolha da “Escola X” foi o bom relacionamento da pesquisadora com a Direção Escolar, o que facilitou a realização dos encontros, aqui chamados de “Ateliês Biográficos”. Nessa escola, há uma turma de 1º ano, duas turmas de 2º ano e duas turmas de 3º ano.

Tendo em vista a importância e abrangência do tema, a presente dissertação tem como **objetivo geral** compreender e analisar os impactos da adoção de políticas de intervenção na

prática dos professores alfabetizadores, percebidos e mensurados por estes, ou seja, avaliar *como* ou *se* são percebidos pelos professores a influência dos pressupostos teóricos do Programa Além das Palavras/Alfa e Beto e do Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa (PNAIC) em suas práticas didáticas, sendo também objetivos desta pesquisa analisar detalhadamente a matriz teórica desses Programas e ainda o contexto de suas implantações. Por fim, intentamos apresentar, por meio do entrelaçamento dos resultados deste estudo (pesquisa bibliográfica, análise da matriz teórica e “escuta” da voz do professor), uma proposta de formação de professores que possa ajudar a modificar o cenário da alfabetização inicial em Mato Grosso do Sul.

Aproveitando-nos do uso de metáforas, que tão bem ajudam e facilitam a visualização de uma ideia complexa, descrevemos, no primeiro capítulo, nossa inserção e identificação como professora, comparando esse momento com o recebimento de vários instrumentos e objetos para pintura artística: pincéis, tintas e uma tela em branco, e o sentimento que não havia limites para o que poderíamos criar. Assim apresentamos, em forma de narrativa, nossa experiência pessoal com a chegada do Programa Além das Palavras e, posteriormente, do PNAIC, e como estes modificaram o traçado das linhas que esboçavam nossa caminhada profissional.

No segundo capítulo, procuramos apresentar o resultado da busca por outras pesquisas científicas sobre políticas públicas de formação e alfabetização, a fim de demonstrar por meio de um estudo do tipo “o estado da arte”, ou revisão de bibliografia, a pertinência, a relevância e o diferencial do estudo aqui delineado. Almejando ampliar os conhecimentos na área de formação de professores, por meio da análise de políticas de intervenção pedagógica em diferentes Estados da federação, e de como tem sido abordado o tema da formação de professores que atuam na alfabetização inicial, foram analisadas teses, dissertações e artigos científicos sobre a temática aqui delineada. Dividimos esse capítulo em duas partes. Na primeira, o enfoque foi nas pesquisas empíricas realizadas nos programas de pós-graduação (mestrado e doutorado), no período de 2007-2014. O recorte temporal foi delimitado tomando-se em consideração a data de promulgação da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que altera a duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos e o lançamento, pelo Governo Federal, do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação¹ em junho/2007. Assim, procuramos descobrir se essas ações do MEC, e os debates por elas provocados, refletiram-se nas pesquisas publicadas nos anos posteriores; e, ainda, examinar se

¹ Disponível em: <<http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Brazil/BrazilGuiadosProgramasdoMEC.pdf>>.

outras redes de ensino adotaram medidas semelhantes às de Mato Grosso do Sul e com quais resultados.

Na segunda parte desse capítulo, analisamos artigos científicos publicados em revistas e periódicos classificados como A1 pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (Capes), considerando-se o mesmo recorte de tempo. Intentamos verificar, no campo teórico, em que medida os conceitos de alfabetização, letramento e formação de professores defendidos pela SED/MS convergem para o que vem sendo defendido pelos estudiosos do tema. A opção pela delimitação desse mapeamento de artigos apenas nos periódicos A1 deve-se ao entendimento de que os critérios para publicação, nesses periódicos, são mais rigorosos, fornecendo assim uma boa panorâmica do que tem estudado e publicado os especialistas em educação. No último capítulo, alguns desses autores serão retomados, a fim de situar teoricamente qual é o conceito de alfabetização e formação de alfabetizadores que temos defendido.

No terceiro capítulo, abordamos diferentes aspectos da matriz teórica do Programa Além das Palavras/Alfa e Beto e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Procuramos desvelar qual a concepção de alfabetização, letramento, avaliação e formação de professores que subsidia as ações desses dois programas. Apresentamos também, nesse capítulo, as contradições entre o discurso oficial da Secretaria de Estado de Educação e o que acontece na prática formativa da rede estadual de ensino e também como são percebidas pela SED/MS as diferenças conceituais entre os dois programas adotados simultaneamente em nosso Estado. Com o objetivo de fornecer evidências que ajudem a situar os dois programas aqui abordados em determinada matriz ou referencial teórico, esse capítulo faz um elo entre os resultados de pesquisas anteriores ou contemporâneas a essa, debatidas no capítulo 2, e o entendimento dos professores, aparente nas respostas ao questionário de pesquisa e nas narrativas de si e materializados em suas práticas diárias, os quais analisaremos no capítulo 4.

No quarto capítulo, apresentamos a metodologia e os resultados da pesquisa empírica realizada com os professores de 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino de Campo Grande, por meio do tratamento das informações obtidas com as respostas dos questionários. São demonstrados, ainda, o processo de elaboração e os desdobramentos dos Ateliês Biográficos realizados com o grupo focal, assim como a análise das narrativas de si recolhidas nesse processo e o que elas revelam sobre os conceitos de alfabetização, letramento, avaliação e formação implícitos na fala dos professores. A escolha dos Ateliês Biográficos como metodologia de pesquisa centra-se na necessidade de ir além da pesquisa descritiva ou da simples análise de dados. Partimos de um entendimento de que a própria

situação de pesquisa poderia converter-se em um momento *(auto)formativo*, porém, sem a pretensão de levar “verdades” prontas, apontar erros ou sugerir mudanças de rumo. As palavras de Nóvoa (2009) bem retratam o que procuramos:

Refiro-me à necessidade de elaborar um conhecimento pessoal (um auto-conhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar (de capturar) o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente. (NÓVOA, 2009, p. 39).

Esse “qualquer coisa de indefinível” é o que procuramos. É o “além” da formação: passa pelo conhecimento teórico, pela prática e experiência docente, pela dimensão pessoal que não pode pretender ser extirpada da profissional, como se fosse possível anular todas as vivências que compõem um ser humano, um ser humano que *também* é professor.

Acreditamos que a autonomia profissional fica mais próxima de ser conseguida quando o professor é munido de um aporte teórico que o permita *opinar* e *optar*. A escolha, portanto, de utilizar as narrativas de si para *ouvir* o que os professores têm a dizer quando sua voz é elevada acima dos murmúrios (ou gritos?) institucionais, deve-se à compreensão de que não basta apenas desvelar os conceitos implícitos nos programas ou o que defendem os teóricos; urge, principalmente, entender as motivações dos professores, o nível de apropriação dos aportes teóricos demonstrados por estes e qual sentido dão para as formações e informações a eles repassadas.

No quinto capítulo, retomamos, à guisa de considerações finais, os principais resultados encontrados na pesquisa teórica, documental e bibliográfica sobre os conceitos e concepções encontradas nas matrizes teóricas dos programas aqui abordados. Sintetizamos, também, os resultados da pesquisa empírica e das contribuições das narrativas como instrumento de produção de dados na pesquisa qualitativa.

Como parte das exigências do Programa de Mestrado Profissional da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, apresentamos, no Apêndice A, uma **proposta de intervenção** com o objetivo de provocar reflexões sobre a problemática aqui abordada. Não temos a pretensão de apresentar soluções, mas apontar caminhos que poderiam levar os formuladores de políticas públicas a encontrá-las. A estratégia para pensar nessa proposta de intervenção foi buscar, na minha própria *história de vida*, quais elementos influenciaram (positiva ou negativamente) meu desenvolvimento profissional.

Buscando a contribuição dos autores que vêm, ao longo dos anos, pesquisando esse fenômeno complexo e intrigante que é a educação escolar, sobretudo no que se refere à

formação de professores alfabetizadores, nos propomos então a delinear em que a análise dos dados desta pesquisa pode contribuir para a construção de um novo cenário na alfabetização inicial na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul.

Parafraçando Delory-Momberger (2006), há que se entender, no fim das contas, que qualquer tentativa de reconstrução do passado implica em uma antecipação e uma projeção de futuro, carregada de uma *intencionalidade* mais ou menos definida. E que essa dinâmica intencional nos serve a um objetivo: reconstruindo uma história projetiva dos sujeitos estamos buscando extrair, a partir dela, projetos que possam ser submetidos ao critério da exequibilidade.

1 RECEBENDO PINCÉIS, TINTAS E UMA TELA EM BRANCO: MINHA INSERÇÃO E IDENTIFICAÇÃO COMO PROFESSORA

Iniciei minha carreira como professora em 1995, com 21 anos, na minha cidade natal, Mineiros, interior de Goiás, enquanto cursava o 1º ano do curso de Administração de Empresas em uma faculdade particular. Como estudava no período matutino e conseguir emprego era um problema sério na cidade, ainda mais em meio período, acabei me interessando por um “boato” que estavam aceitando acadêmicos para trabalhar como professores em escolas públicas, mesmo sem habilitação ou formação acadêmica na área.

Compareci a uma escola e consegui um “bico” como professora substituta de Língua Portuguesa no período noturno. Trabalhava três noites por semana (15h/aula) e ganhava o equivalente a meio salário mínimo, na época um salário e tanto para os padrões da cidade, quando a maioria dos meus amigos e conhecidos trabalhava 40 horas por semana no comércio local em troca de um salário mínimo. Desta forma, considerei ter sido uma grande sorte conseguir aquele trabalho “fácil” e ser “bem paga” por ele.

Não tive nenhum tipo de “treinamento” ou formação para desempenhar a função, então me servia apenas dos modelos de docência a que eu havia tido acesso em minha vida escolar, como aluna: passava “matéria” no quadro, seguindo os livros de português que eu possuía em casa (da minha época de escola, pois os alunos do noturno não recebiam livro didático), explicava o conteúdo e dava testes como forma de avaliação. Ficava muito preocupada quando havia um percentual muito alto de notas boas, pois no discurso dos professores experientes, ouvidos na hora do recreio na sala dos professores, professor bom era o que reprovava mais, e uma boa prova era a aquela que os alunos tinham dificuldade para fazer. Inclusive, uma reclamação da professora titular quando reassumi as aulas foi de que a professora substituta “quase passou todos os seus alunos no terceiro bimestre”. Como professora iniciante, o que eu sentia era uma grande insegurança quanto ao que fazer e como fazer, mas, ao mesmo tempo, um imenso prazer em estar naquela função, um sentimento de orgulho em me apresentar como “professora”, uma profissão que na minha concepção detinha um alto status social. Com efeito, cada vez mais eu me identificava como profissional e buscava formas de fazer com que minhas aulas fossem melhores, além de estudar novas maneiras de avaliar a aprendizagem e a “descoberta solitária” de que o planejamento era

importante para a condução de uma aula mais motivadora. Ainda nesse momento, mesmo sem ter formação específica na área, comecei a valorizar, nessa profissão, as possibilidades de um agir *autônomo*, a sensação de *liberdade* para se expressar e a característica quase *autoral* do planejamento didático. Essa “autonomia profissional” não implicava, de forma alguma, em um “[...] isolamento do restante dos colegas, nem tampouco oposição à intervenção social na educação ou ao princípio de responsabilidade pública” (CONTRERAS, 2002, p. 200), conforme afirma de José Contreras:

Pelo contrário, a ideia de autonomia, entendida como exercício, como construção, deve se desenvolver em relação ao encargo prático de uma tarefa moral, da qual se é publicamente responsável, e que deve ser socialmente participada. (CONTRERAS, 2002, p. 200).

Logo cedo, portanto, dois aspectos da profissão docente me eram claramente visíveis: a) desfrutar de autonomia no exercício do meu trabalho era extremamente gratificante; b) essa autonomia só seria possível se eu me cercasse de um bom arcabouço teórico, que me permitisse ter segurança nas minhas escolhas e decisões.

Assim, percebi que a falta de fornecimento de *modelos* ou *direcionamento* por ocasião da minha inserção como professora poderia levar, conforme eu me posicionasse quanto a isso, a uma insegurança e um baixo rendimento no desempenho profissional; ou, na direção contrária, à busca de soluções próprias e criativas por meio de estudo e aprofundamento teórico.

Escolhi o segundo caminho, então, como era de se esperar, desisti do curso de Administração de Empresas, e após alguns percalços como casamento, gravidez e separação, acabei entrando, aos 25 anos, no curso de Pedagogia, onde finalmente me reconheci e vislumbrei a docência como minha profissão. Tive uma ótima formação, bons professores, que passavam uma grande paixão pela docência e me faziam vislumbrar um novo paradigma para a educação escolar. É claro que também tive professores que reproduziam o modelo a que eu tive acesso na minha infância: davam aulas expositivas, cobravam a memorização dos conteúdos e agiam como se daquela sala não fosse sair cerca de trinta novos professores para compor o cenário educativo do município.

No segundo ano do curso de Pedagogia, consegui trabalho em duas escolas particulares, mas, dessa vez, com mais segurança devido ao embasamento teórico adquirido nos primeiros anos da academia. Uma das escolas em que eu trabalhava (Escola Evolução) havia iniciado suas atividades naquele ano, sendo de propriedade de uma colega de classe do curso de Pedagogia. Ali, as ideias “novas” eram muito bem vindas, e eu sentia total liberdade

para trabalhar com a alfabetização na perspectiva que estava aprendendo na faculdade. A teoria e a prática, portanto, casavam-se bem. A outra escola em que eu trabalhava era um colégio confessional com 50 anos de tradição, de propriedade da Igreja Presbiteriana, com um ensino bastante tradicional. Ali, por várias vezes, fui chamada à diretoria para explicar a pais insatisfeitos os métodos que eu estava utilizando. Até que eu me afirmasse e começasse a mostrar resultados, essas “chamadas” foram constantes.

Deixei a minha cidade e me aventurei a morar novamente em Campo Grande/MS devido à grande dificuldade que havia no interior para continuar os estudos acadêmicos. Cheguei aqui em 2005, passei nos concursos para a rede municipal e estadual, onde estou há oito anos como professora do Ensino Fundamental, especialmente nas séries iniciais. Um curso de pós-graduação *lato sensu* em alfabetização me conferiu mais segurança, ou um sentimento de “competência pedagógica crescente”, “confiança e conforto.” (HUBERMAN, 1989, p. 40). Percebi que quanto mais eu estudava, conhecia e pesquisava, menos insegurança eu sentia para resolver conflitos ou especificidades encontradas em minhas classes de alunos.

1.1 A entrada do Programa Além das Palavras: havia um desenho na tela, e eu já não podia escolher as cores...

Quando a Secretaria de Estado de Educação adotou o Programa Além das Palavras, por meio da Resolução/SED nº 2.147, de 15 de janeiro de 2008, eu atuava como professora no 1º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede estadual e em uma escola da rede municipal. Desenvolvia um trabalho coeso, com bom êxito na alfabetização dos meus alunos, os quais saíam, em sua grande maioria, lendo e produzindo textos com autonomia, no nível de escrita alfabético, sendo que alguns chegavam até mesmo no nível alfabético ortográfico.

Quando tive o primeiro contato com o Programa, minha primeira reação foi de estranhamento em relação aos seus materiais didáticos. O Instituto Alfa e Beto² fornece, além de consultoria para a Secretaria de Educação, os materiais a serem utilizados na formação dos professores e coordenadores de área, os livros e cartilhas para os alunos e o suporte para avaliação do Programa (testes de leitura e programas de avaliação dos resultados). Nesse caso, entender qual o conceito de alfabetização e de formação de professores que norteia as ações desse instituto é fundamental para compreender as razões do meu “estranhamento”. Essa

² O Instituto Alfa e Beto (IAB) é uma organização não-governamental. Criado em novembro de 2006, tem como diretor-presidente, o professor João Batista Araújo e Oliveira, e como diretora-administrativa, a professora Mariza Rocha e Oliveira, conforme informações do site oficial da instituição, disponível em: <<http://www.alfaebeto.org.br>>. Acesso em: 25 mar. 2013.

concepção pode ser entendida na declaração presente na introdução de um dos livros utilizados na formação dos professores:

A maioria dos leitores vai se surpreender com os conceitos, informações e implicações apresentados neste livro. Eles se contrapõem, quase que frontalmente, ao que é veiculado em documentos oficiais como os PCNs de Alfabetização [...], em livros e publicações disponíveis nas bibliotecas universitárias e usadas em cursos de formação e de capacitação de alfabetizadores. (OLIVEIRA, 2004, p. 13).

A “surpresa” vem dos conceitos defendidos pelo autor dos livros utilizados no Programa. Argumentando que “os métodos fônicos são usados em praticamente todos os países de língua alfabética da Europa e em todos os países de língua inglesa ao redor do mundo” (OLIVEIRA, 2004, p. 59), o presidente do Instituto Alfa e Beto e consultor da SED/MS advoga o uso de manuais destinados a decodificação, as chamadas “cartilhas”, que a seu ver são superiores aos livros com “[...] textos escolhidos por outros critérios (como o tema, a motivação dos alunos, o gênero, etc.)”, afirmando ainda que, na Inglaterra e nos Estados Unidos, o método fônico é incorporado “[...] aos programa (*sic*) de ensino da maioria dos estados [...]” sendo que em alguns, como a França, o professor não pode escolher outros métodos, como o Global por exemplo, sem justificar com “argumentos convincentes” sua escolha (OLIVEIRA, 2004, p. 60).

A solução para os problemas do ensino da língua escrita viria com a aquisição, por parte das escolas e secretarias de educação, de manuais que direcionassem corretamente o professor. Assumindo uma postura que “[...] a maioria dos professores existentes não possui formação adequada”, far-se-ia necessário “[...] explicitar os limites da autonomia do professor e proporcionar instrumentos pedagógicos adequados e de efetividade comprovada”, enfatizando ainda que “[...] isso nada tem a ver com projetos mirabolantes de computadores ou sofisticados laboratórios. Nem com capacitações *ad hoc*.” Mas, da reorientação da “[...] função das Secretarias de Educação, que deve ser a de criar condições e regras adequadas para fazer a escola operar”, além de “profissionalizar a gestão escolar.” (OLIVEIRA, 2010b, n.p.).

Assim, quando o Programa Além das Palavras foi adotado pela SED/MS, os “limites da autonomia” dos professores, incluindo a minha, foram bem delimitados. O programa de alfabetização era detalhado e organizado em forma de roteiro, a formação era um treinamento para a utilização do material didático e do método fônico e a coordenação de área desempenhava um papel mais fiscalizador do que formador.

Lembro-me que a primeira notícia que eu tive de que a escola estadual em que eu trabalho havia aderido ao Programa foi no primeiro dia do ano letivo de 2008. Ao entrar na

sala dos professores com 30 cadernos preparados por mim nas férias, com atividades diagnósticas de nível de escrita, a coordenadora de área em Língua Portuguesa anunciou-me que, daquele momento em diante, eu não precisaria mais ter todo aquele trabalho em preparar atividades e cadernos, pois passaria a receber tudo pronto do projeto, inclusive os planejamentos. Minha reação imediata foi de rejeição à ideia, pois estava acostumada a (e gostava de) produzir atividades para minhas aulas e não me sentia confortável em “receber tudo pronto”. Eu acreditava que o correto era, a partir de uma avaliação diagnóstica inicial, planejar aulas e atividades que atendessem às necessidades dos meus alunos. Eu nem ao mesmo gostava de repetir, na escola municipal, o planejamento que eu fazia para a escola estadual, pois eram alunos que pertenciam a realidades diferentes, apesar de serem todos do primeiro ano.

Não obstante, mesmo tendo acontecido na semana anterior a Jornada Pedagógica, que consistia em reuniões com a equipe técnico-pedagógica para orientar o planejamento do ano letivo, nenhum tipo de formação específica para utilizar a metodologia do Além das Palavras foi feita. Apenas após o segundo mês de aulas foram entregues os manuais didáticos e foi preciso reorganizar completamente o trabalho didático para me adaptar ao novo programa de ensino. Ainda assim, não houve formação continuada; recebi os manuais para o aluno e para o professor, incluindo um DVD intitulado *Manual da Consciência Fonêmica*, que eu deveria assistir em casa e, segundo a coordenadora de área, ele me “ensinaria” a alfabetizar. Assisti ao DVD com curiosidade e expectativa, imaginando o que traria de novidade para acrescentar aos meus conhecimentos, porém logo nas primeiras aulas, minha sensação de estranhamento aumentou. As aulas consistiam em um treino para pronunciar, um a um, os fonemas da língua portuguesa, além de uma simulação teatral de como o professor deveria proceder nas aulas para repassar esse conhecimento aos alunos. Nessa simulação, um professor fictício, trabalhando numa sala com oito alunos, utilizava-se da metodologia proposta pelo projeto. Chamou-me a atenção o número reduzido de alunos (em minha sala havia 30) e o fato das crianças responderem “corretamente” aos comandos do “professor”. Era inevitável pensar que aquilo não correspondia ao real, o que gerou uma grande angústia e ansiedade quanto aos rumos do meu trabalho na turma de alfabetização.

Assim, encerrei aquele ano letivo bastante esgotada e frustrada, pois não consegui nem desenvolver ao pé da letra o que se pedia no Programa e tampouco fazer o trabalho da forma como eu sabia, haja vista as exigências do Programa e do material didático com o qual eu deveria trabalhar e que era objeto de “fiscalização” por parte dos coordenadores de área. Esse controle dos coordenadores era feito por meio de um cronograma que definia quais os

capítulos que deveriam ser trabalhados mensalmente, ou melhor, qual a sequência de ensino dos fonemas. Ao final de cada bimestre, os coordenadores realizavam um teste com os alunos, cobrando os fonemas que estes já deveriam dominar. Se houvesse muitos alunos saindo-se mal nos testes, o problema seria “de ensino”, então a deficiência era do professor. Se alguns alunos não fossem bem, o problema era “de aprendizagem” e a deficiência era, portanto, deles. O interessante é que, nesta perspectiva, o problema nunca chegava a ser do programa, ou do método.

No ano seguinte, desisti de trabalhar com o primeiro ano na escola estadual, que era a que adotava o Além das Palavras, por não ter realmente me adaptado à metodologia de alfabetização do Programa. E há dois anos, por conta de um problema de saúde, fui readaptada e estou, atualmente, na coordenação pedagógica na rede estadual, sendo a responsável pelas turmas de alfabetização, e na biblioteca escolar na rede municipal, atendendo a alunos com dificuldades na aprendizagem.

A motivação para estudar a matriz teórica que orienta e dá sustentabilidade ao Programa Além das Palavras foi, portanto, inicialmente a necessidade de entender qual a concepção de formação de professores estava implícita nele, pelo fato de ser diretamente afetada por essa concepção como professora alfabetizadora. Posteriormente, como coordenadora pedagógica, tornou-se ainda mais relevante descobrir quais as possíveis contribuições, ou limitações, dessa política de intervenção adotada pela Secretaria de Estado de Educação na prática do professor alfabetizador.

1.2 Alfa e Beto e PNAIC: uma mistura heterogênea?

A princípio, nosso objeto de estudo limitar-se-ia ao Programa Além das Palavras/Alfa e Beto. Em 2012, porém, o Estado de Mato Grosso do Sul também aderiu ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído pelo Governo Federal por meio da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, que assegura, entre as ações previstas, a integração e estruturação, “[...] a partir do eixo Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, de ações, materiais e referenciais curriculares e pedagógicas do MEC que contribuam para a alfabetização e o letramento.” (BRASIL, 2012a, p. 23).

Desta forma, em 2013, ano em que se iniciou efetivamente nossa pesquisa, os professores da esfera estadual começaram a frequentar as reuniões de formação continuada do PNAIC. Ao ter contato com o material utilizado nessas formações, fornecido pelo MEC, foi impossível não perceber os aspectos divergentes entre as concepções teóricas sobre

alfabetização, letramento e formação de professores nele presentes, em comparação com o Além das Palavras.

Assim, como passaram a coexistir, em Mato Grosso do Sul, dois programas de formação continuada, um ligado ao Programa Além das Palavras e o outro, ao PNAIC, fez-se necessário ampliar o alcance desta investigação a fim de abordar de forma mais coerente o cenário da formação de professores alfabetizadores em nosso Estado. Alguns fatos ocorridos na rede estadual também contribuíram para essa ampliação. O primeiro deles está relacionado ao fato de que, no ano de 2014, não houve recontração dos Coordenadores de Área, não havendo, portanto, nenhuma formação específica dos professores para utilização do método do Instituto Alfa e Beto. O segundo, ao fato de que as professoras que assumiram as classes do 1º, 2º e 3º anos, na “Escola X”, não foram as mesmas que receberam formação pelo Além das Palavras nos anos anteriores. Sendo assim, para essas professoras, o PNAIC é mais próximo do que o Alfa e Beto, pois estão participando, desde o início do ano, das formações do Pacto. Ou seja, embora para a SED/MS o programa “oficial” seja o Além das Palavras, na prática, pelo menos nessa escola, no ano de 2014, a influência maior parece ser do PNAIC, embora se continuem realizando os testes e avaliações do Alfa e Beto e utilizando as cartilhas por ele fornecidas.

Enfim, essa miscelânea de programas, materiais, formações e conceitos, poderiam me levar à aceitação passiva da situação, tentando fazer o melhor possível em meio ao caos teórico dominante; ou a partir para um estudo/pesquisa que me ajudasse a entender ou a responder os questionamentos que inevitavelmente fervilhavam em meus pensamentos, a saber: a) quais concepções de alfabetização e letramento estão implícitas nos documentos que legitimam o Programa Além das Palavras? b) essas concepções estão em consonância com a proposta curricular da Secretaria de Estado de Educação para os 1º e 2º e 3º anos? c) como acontece a formação continuada dos profissionais que atuam nas classes de alfabetização? d) os saberes adquiridos pelos professores em sua formação inicial e em formações continuadas estão sendo valorizados? e) a concepção de alfabetização, letramento e formação de professores do PNAIC é compatível com a do Alfa e Beto? f) há coerência em serem adotadas concomitantemente? g) qual o impacto da adoção desses programas na visão do professor alfabetizador?

Tardif (2000), ao referir-se ao impacto aparentemente insuficiente das formações continuadas no fazer pedagógico dos professores, alerta:

Na verdade, eles terminam sua formação sem terem sido abalados em suas crenças, e são essas crenças que vão se reatualizar no momento de aprenderem a profissão na prática, crenças essas que serão habitualmente reforçadas pela socialização na função de professor e pelo grupo de trabalho nas escolas, a começar pelos pares, os professores experientes. (TARDIF, 2000, p. 20).

Assim, acreditando que é no interior das salas de aula que os professores põem à prova os saberes profissionais, quando necessitam tomar decisões rápidas em meio aos diversos problemas e situações ocorridas no cotidiano escolar, entendemos que as ações das políticas públicas de formação de professores, conforme argumenta Garcia (2010), devem caminhar no sentido de disponibilizar espaços onde os professores possam questionar coletivamente as rotinas de ensino, examinar novas concepções de ensino e de aprendizagem e, finalmente, encontrar formas de responder às diferenças e aos conflitos.

É em busca dessas respostas, portanto, que desenvolvemos nossa pesquisa, no intuito de descobrir maneiras que permitam aos professores se envolver ativamente em seu próprio desenvolvimento profissional, assim como expor caminhos já apontados por pesquisadores reconhecidos que possam contribuir para a melhoria do ensino (com a oferta de condições menos estressantes e invasivas do trabalho docente) e da aprendizagem (com a garantia do direito da criança de ser alfabetizada com tranquilidade e em situações em que possa desenvolver todo o seu potencial criativo).

2 O ESTADO DA ARTE: QUAL O CENÁRIO REVELADO PELAS PESQUISAS SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO?

Entendendo a necessidade de descobrir, por meio da revisão bibliográfica, o “estado do conhecimento” ou “estado da arte” acerca do tema investigado, foi realizada uma busca por pesquisas e artigos que tratassem do tema aqui proposto. Para fins de organização, esse levantamento foi realizado em duas etapas. Na primeira etapa, buscamos no Banco de Dados da Capes teses e dissertações que tiveram a alfabetização como seu objeto de estudo. Soares e Maciel informam a finalidade desse tipo de pesquisa, qual seja:

[...] para que se revele o processo de construção do conhecimento sobre determinado tema, para que se possa tentar a integração de resultados e, também, identificar duplicações, contradições e, sobretudo, lacunas, isto é, aspectos não estudados ou ainda precariamente estudados, metodologias de pesquisa pouco exploradas. (SOARES; MACIEL, 2000, p. 6).

Assim, tendo em vista o desejo de que esta dissertação não se tornasse uma mera “duplicação” de um tema exaustivamente estudado e, sobretudo, para nos certificarmos se nosso objeto estudo poderia trazer alguma contribuição para o campo da alfabetização, partimos da palavra-chave “alfabetização”, obtendo assim uma visão geral das pesquisas nessa área no Brasil. A opção de realizar essa busca apenas no Banco de Dados da Capes, justifica-se pelo fato de que:

[...] essas pesquisas constituem, em sua maioria, a produção acadêmica e científica e que esses produtos expressam um conhecimento em construção. A partir desse critério, excluíram-se livros e capítulos de livros, considerando que estes expressariam o conhecimento já construído. (SOARES; MACIEL, 2000, p. 9).

Da mesma forma, nessa primeira etapa, o foco foram as pesquisas empíricas, excluindo-se os artigos “[...] por apresentarem eles uma tipologia textual diferenciada da produção acadêmica, mesmo quando se tratava de relatar uma pesquisa.” (SOARES; MACIEL, 2000, p. 10).

Num segundo momento, a busca compreendeu artigos e estudos de autores reconhecidos que se dedicaram a investigar os processos de formação contínua e que oferecessem, a partir de suas conceitualizações, críticas e observações, não somente um

panorama geral do tema no Brasil, mas também indicações de como tratar a formação de professores alfabetizadores de modo a realmente prepará-los para o ensino da leitura e da língua escrita.

O recorte temporal escolhido foi 2007-2014, tendo em vista dois marcos que demandaram um debate mais sistemático sobre os primeiros anos do Ensino Fundamental, a saber: a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que dispõe sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos; e o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que lança o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o qual estabelece como uma de suas diretrizes a alfabetização das crianças até, no máximo, os 8 anos de idade. Partimos do princípio de que, com a entrada dos alunos de 6 anos, e até mesmo de 5 anos, como aconteceu maciçamente em Mato Grosso do Sul, as redes de ensino necessitaram considerar com mais cuidado os procedimentos e as práticas dos professores das séries iniciais, bem como investir em formação específica para que os professores soubessem como lidar com esse novo público, antes atendido pela Educação Infantil.

2.1 Os estilos e a variedade de tons das pesquisas empíricas

Iniciada a pesquisa no banco de teses e dissertações da Capes, utilizando-se como palavras-chave *alfabetização inicial, formação de professores, políticas de intervenção pedagógica, avaliação da alfabetização, Instituto Alfa e Beto, PNAIC, identidade profissional, narrativas de professores e Ensino Fundamental de nove anos*, procedeu-se à leitura e análise dos resumos fornecidos pelos autores, optando-se por agrupar as dissertações e teses em categorias que, de alguma forma, abordassem os aspectos da alfabetização inicial de crianças em consonância com os objetivos que pretendemos alcançar com a presente pesquisa. Foram excluídas as pesquisas de outras áreas do conhecimento, como fonoaudiologia, psicologia, alfabetização de jovens e adultos, educação rural ou do campo, alfabetização indígena ou em outro idioma.

As categorias eleitas foram:

- Mudanças nas séries de alfabetização com a reformulação do **Ensino Fundamental para nove anos**, tendo em vista a reestruturação ocorrida nas matrizes curriculares em muitas Secretarias de Educação, com adoção, em alguns casos, de políticas de intervenção didático-pedagógica;
- **Formação inicial** e formação **em serviço** (ou continuada) dos alfabetizadores, incluindo a formação identitária evidenciada por **narrativas autobiográficas**;

- Análises dos **métodos** de alfabetização evidentes nas **práticas dos professores-alfabetizadores**;
- Apreciação de **políticas públicas** de intervenção pedagógica e de **programas de formação** de professores adotados por Secretarias de Educação.

A análise desse conjunto de pesquisas realizadas nos/pelos programas de pós-graduação oferece um panorama geral dos rumos que têm tomado, não só as investigações científicas sobre o ensino da língua escrita, como também os direcionamentos (e posteriores efeitos) das políticas públicas de intervenção pedagógica e de acompanhamento profissional dos professores, iniciantes ou não.

Esse panorama geral permite dimensionar com melhor precisão o alcance e os desdobramentos desta pesquisa, no que tange a delimitar quais os aspectos do processo de alfabetização inerentes à adoção de um programa estadual de intervenção pedagógica do porte do Programa Além das Palavras, ou de uma política de formação de professores como se configura o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), devem ser abordados para vencer o desafio de estudá-lo o mais integralmente possível, como pode ser observado no quadro 1:

Quadro 1 - Dissertações e teses encontradas no Banco de Dados da Capes

OBJETO DE PESQUISA	QUANTIDADE	AUTORES
Formação inicial	7	(FAGUNDES, 2011); (LOFTI, 2011); (SOUZA, H., 2011), (MILLANI, 2012); (PEREIRA, 2012); (SUBA, 2012); (UBARANA, 2011).
Formação continuada	6	(BATALHA, 2011); (CRUZ, 2011); (SILVA, 2011); (LEIRIA, 2012); (MATIAS, 2012); (STABENOW, 2011).
Ensino Fundamental de nove anos	3	(PEREIRA, 2011); (BRANDÃO, 2012); (COLOMBI, 2012).
Métodos e práticas docentes	11	(ARAUJO, 2011); (GLÓRIA, 2011); (GUILHERME, 2011); (MARREIROS, 2011); (SALMÓRIA, 2011); (OJA, 2011); (MENDES, 2012); (PINHEIRO, 2012); (SIGWALT, 2013); (VENTURI, 2012); (WINKELER, 2012).
Programas de formação de professores	9	(FIGUEIREDO, 2007); (MACHADO, 2007); (CHIACCHIO, 2012); (JOSÉ, 2012); (JULIO, 2012); (ROFINO, 2012); (VESPOLI, 2013); (ALMEIDA, 2014); (SANTOS, 2014).
Políticas de intervenção pedagógica	7	(SHINEIDER, 2009); (LIMA, 2011); (SOUZA, F., 2011); (CHAVES, 2012); (MAIA, 2012); (MARTINS, 2012); (SIMÕES, 2012).
Total analisado	43	

Fonte: Produção própria

2.1.2 Entre telas e pincéis: o referencial teórico, o método e a prática docente

Como o presente estudo aborda as práticas dos alfabetizadores e os métodos eleitos (ou não) por estes, procedeu-se a uma revisão bibliográfica buscando, no Banco de Dados da Capes, teses e dissertações que abrangessem a questão dos *métodos* que perpassam a *prática docente* dos profissionais que atuam como alfabetizadores. Com efeito, essa foi a faceta da alfabetização mais evidente nas pesquisas, perfazendo um total de 11 trabalhos voltados para esse tema, sendo duas teses e nove dissertações.

Em tese intitulada *Distintas perspectivas de aquisição da língua escrita e a formação do professor que busca alfabetizar-letrando*, Singwalt (2013) analisa o aprendizado na abordagem tradicional, construtivista psicogenética, métodos fônicos e letramento. A autora aponta como resultado de sua pesquisa a percepção do afastamento das práticas docentes da concepção de alfabetizar letrando, embora no discurso oficial as professoras apontem referenciais teóricos de cunho construtivista.

Conclusão semelhante a de Winkeler (2012) que, ao se propor pesquisar em sua tese quais os métodos de ensino do formador do professor alfabetizador, cita como resultados o distanciamento dos planos de ensino das práticas efetivamente observadas nas aulas do curso de Pedagogia. A autora conclui que, apesar de a prática pedagógica produzida pelos formadores do alfabetizador no ensino superior reunir criativamente elementos da metodologia científica, da didática geral, da prática alfabetizadora de classes infantis, de pesquisas, concepções histórica e socialmente determinadas em relação complexa, a experiência do formador relativamente à alfabetização ainda é um fator preponderante. Sendo assim, a prática tanto do formador como do alfabetizador será mediada pela busca de sentidos para a alfabetização e o letramento que estes fazem.

Venturi (2012), Guilherme (2011), Marreiros (2011), Pinheiro (2012) e Salmória (2011) buscam, em suas dissertações, a compreensão ou a percepção dos professores sobre o processo de construção da escrita evidenciado em suas práticas cotidianas da sala de aula, por meio da observação direta e da análise dos planejamentos e cadernos dos alunos, sendo que Pinheiro (2012) limitou sua pesquisa ao recorte temporal 2000-2009 no município de Viana/ES. Em suas considerações finais concluíram que, apesar de professarem uma prática baseada na teoria da psicogênese da escrita, as professoras demonstraram uma tendência a supervalorizar a parte funcional da escrita, especificamente a “relação entre sons e letras” (VENTURI, 2012) e os aspectos mecânicos da escrita (GUILHERME, 2011; PINHEIRO, 2012). Relataram encontrar uma fragmentação entre o que as professoras defendem como

ideal no ensino da escrita e a prática observada nas aulas (MARREIROS, 2011) e a importância de uma formação inicial e continuada significativa para que haja a superação desses desafios (SALMÓRIA, 2011).

Oja (2011), Araújo (2011), Mendes (2012) e Glória (2011) se propuseram a pesquisar quais as práticas e métodos utilizados por professoras alfabetizadoras apontadas por seus pares, por superiores ou mesmo pelos resultados em avaliações externas ou de larga escala, como profissionais competentes. As pesquisas apontaram como resultado de práticas bem-sucedidas o conhecimento teórico dos processos de aquisição da escrita (OJA, 2011; ARAUJO, 2011); a utilização de vários gêneros textuais nas produções de texto (MENDES, 2012) e o uso de suportes diferenciados nas produções escritas, por exemplo, o computador (GLÓRIA, 2011).

Os resultados dessas pesquisas corroboram o entendimento de que os processos de letramento e alfabetização são indissociáveis quando se pretende desenvolver práticas de leitura e produção escrita significativas. No próximo capítulo, em que os pressupostos teóricos do PNAIC e do Além das Palavras serão analisados, poderemos observar uma das muitas contradições entre as duas políticas, pois enquanto para o PNAIC a alfabetização e o letramento são dois tons utilizados conjuntamente, na mesma tela, para o programa elaborado pelo Instituto Alfa e Beto (IAB) estes são processos não simultâneos. Poderemos observar também o posicionamento ambíguo da SED/MS, ao afirmar que as duas políticas de alfabetização por ela adotadas são compatíveis nesse fundamento.

2.1.3 São necessárias mais cores? O Ensino Fundamental de nove anos e a reestruturação curricular dos anos iniciais

A ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, com matrícula obrigatória aos 6 anos, conforme dispõe a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, obrigou as redes de ensino a realizar mudanças em suas matrizes curriculares de forma a atender essa faixa etária que anteriormente era atendida pela Educação Infantil. Essas mudanças ampliaram a discussão sobre o processo de alfabetização inicial, tanto no âmbito das secretarias de educação como entre os pesquisadores do tema. Em Mato Grosso do Sul, a nova duração do Ensino Fundamental foi introduzida em 2007, conforme orientação da Deliberação CEE/MS nº 8.144, de 9 de outubro de 2006, que, entre outras considerações, estabelecia:

Art. 8º Para a adequada organização de que trata a presente Deliberação, as instituições de ensino deverão assegurar:

- I – organização de turmas observando a idade e nível de desenvolvimento dos alunos;
- II – previsão e provisão de recursos didático-metodológicos, bem como dos mobiliários e equipamentos que resguardem a integridade física dos alunos, apropriados a cada faixa etária;
- III – formação continuada à equipe pedagógica, administrativa e docente. (MATO GROSSO DO SUL, 2006, p. 2).

Atendendo ao disposto na referida Resolução, como parte das ações para adequação à nova duração do Ensino Fundamental, a SED/MS implementou, no ano seguinte, o Projeto Além das Palavras que, por meio do Instituto Alfa e Beto, não só fornecia os “recursos didático-metodológicos”, como também a “formação continuada à equipe pedagógica, administrativa e docente.” Com o lançamento do PNAIC em esfera federal e o “convite” a todos os Estados para aderir a este, Mato Grosso do Sul adota também essa política (mesmo sendo o último Estado da federação a fazê-lo) e a formação de professores alfabetizadores no Estado passa a ser direcionada para esses dois diferentes, e como veremos mais adiante, antagônicos, programas.

No levantamento de trabalhos que elegeram essa nova estruturação do Ensino Fundamental para pesquisar qual a concepção de infância e quais os processos de alfabetização e letramento podem ser percebidos nas práticas dos professores, encontramos Brandão (2012), Colombi (2012) e Pereira (2011). Pereira (2011) coletou seus dados em documentos de três escolas públicas de Caldas Novas/MG, os quais compreenderam: livros de matrícula, resultados de avaliações externas, diretrizes curriculares. Colombi (2012) obteve seus dados a partir de pesquisas acadêmicas sobre alfabetização inicial realizadas entre 2006 e 2010. Brandão (2012), por sua vez, observando a prática de uma professora do 1º ano, buscou compreender se os processos de letramento e alfabetização oferecidos para as crianças ingressantes com seis anos de idade sofreram uma ruptura abrupta na transição entre Ensino Infantil e Fundamental. O resultado final dessa investigação, no caso estudado pela autora, foi a constatação de que houve “[...] a oportunização de espaço e tempo para o brincar, a aprendizagem de forma lúdica, a relação afetiva entre professora e alunos.” (BRANDÃO, 2012, p. 86).

A pesquisa de Brandão (2012) revela um resultado final divergente da pesquisa de Colombi (2012), cujas considerações finais, após a análise de 30 dissertações, apontam para uma deficiência na formação dos professores, demonstrando uma insegurança sobre como lidar com crianças dessa faixa etária. Indicou também que as escolas careciam de estrutura adequada para receber alunos de 6 anos, apresentando falta de espaços próprios para o brincar e para atividades lúdicas. Da mesma forma, Pereira (2011) apresentou como resultados a

desconsideração do poder público com a infância e a falta de condições estruturais na implantação do Ensino Fundamental de nove anos, em Caldas Novas/MG.

Em Mato Grosso do Sul, a situação encontrada não foi muito diferente da apresentada por Brandão (2012) e Pereira (2011), já que como professora alfabetizadora recebi, no ano de 2007, alunos de 5 e 6 anos. O mobiliário da sala, porém, era o mesmo para todas as classes. Lembro-me de ver aqueles pequenos alunos sentados em uma cadeira tão alta que não conseguiam encostar os pezinhos no chão. Mais agravante, porém, era a falta de critérios e diretrizes no referencial curricular da SED/MS que indicasse qual era o nível de aprendizagem esperado para essas crianças ao final do 1º ano. Havia, tanto nos pais como nos professores, uma grande insegurança sobre as competências e as habilidades que seriam priorizadas para essas crianças: Eram similares às dos alunos do pré? Ou se aproximavam mais da “antiga” 1ª série? O aluno deveria estar alfabetizado ao final do 1º ano?

Como o Referencial Curricular reformulado foi disponibilizado somente em 2012, de 2008 ao início de 2012, tudo o que refere às séries de alfabetização estava baseado nos pressupostos teóricos do Alfa e Beto. E, a partir de 2013, com a entrada do PNAIC nesse cenário, novos conceitos foram agregados.

Percebemos, portanto, que a exemplo do que as pesquisas empíricas aqui apresentadas apontaram, houve mudanças significativas nas redes de ensino com a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos e a consequente entrada mais precoce das crianças nas classes de alfabetização.

2.1.4 Aprendendo a criar: formação inicial e continuada

O tema *formação*, que também faz parte dos objetivos de estudo desta dissertação, esteve presente, em maior ou menor proporção, em praticamente todos os trabalhos analisados para esta pesquisa. Em 9 dissertações, porém, o estudo foi voltado especificamente para os processos formativos do professor alfabetizador ou do *formador* do professor alfabetizador. Millani (2012), Helen Souza (2011), Lofti (2011), Fagundes (2011) e Suba (2012) pesquisaram instituições de ensino superior, por meio da análise do quadro de disciplinas, ementas e estruturas curriculares, utilizando a entrevista semiestruturada como principal fonte de coleta de dados dos sujeitos envolvidos na pesquisa. O principal objetivo em comum dessas pesquisas foi a apreciação de como o curso presencial de Pedagogia tem preparado seus futuros professores para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando-se os conhecimentos necessários para a formação de um professor que trabalhe a alfabetização inicial na perspectiva do letramento e da pesquisa.

Como resultados finais, Millani (2012) indica três categorias representativas dos movimentos formativos das professoras, quais sejam: a) a aprendizagem docente reflexiva; b) a atividade docente de estudo; c) a autonomia pedagógica. Para a autora, esses movimentos são impulsionados pelos processos de autoformação e interformação e repercutem de forma positiva na aprendizagem da docência alfabetizadora.

Fernanda Souza (2011) relata que a Instituição de Ensino Superior pesquisada apresentava relevante destaque na formação inicial do pedagogo como agente de letramento, pois havia uma boa articulação entre teoria e prática, garantida pela organização da estrutura curricular.

Em análise divergente, Suba (2012) apontou insuficiência na formação dos pedagogos como “futuros formadores de leitores-escritores”, em Londrina/PR. A análise do programa de disciplinas revelou, de acordo com a pesquisadora, a escassez do tempo de preparo do professor alfabetizador, que relataram, nas entrevistas, sentir-se despreparados para esse ensino.

Fagundes (2011) e Lofti (2011) não demonstraram, em seus resumos, o resultado da pesquisa, e o texto completo de suas dissertações não foi disponibilizado para a consulta no Banco de Dados da Capes ou da biblioteca depositária.

Analisando essas pesquisas e procurando fazer um paralelo entre seus resultados e a presente pesquisa, observamos mais uma vez que há a necessidade de oferecer estudos específicos sobre aquisição da leitura e da escrita para o profissional que vá atuar em classes de alfabetização. Esses estudos, na formação do pedagogo, devem incluir os conceitos de alfabetização, letramento e a utilização de diferentes gêneros e suportes textuais, além da necessidade de uma boa articulação entre a teoria e a prática de ensino. No capítulo 5, retornaremos a esse assunto, apresentando as propostas dos especialistas para a efetivação de uma formação inicial que contemple esses importantes aspectos de forma coerente e sistemática.

2.1.4.1 Como se tem dado continuidade à formação dos artistas?

A formação continuada ou em serviço é garantida pela Lei nº 9.394/96, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), conforme texto do art. 62, parágrafo único, incluído pela Lei nº 12.796:

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (BRASIL, 2013, n.p.).

Em sua tese *Formação continuada em serviço: um caminho possível para ressignificação da prática pedagógica*, numa perspectiva inclusiva, Silva (2011) ressalta a importância da formação continuada para a melhoria da qualidade da educação e a necessidade do desenvolvimento de um programa de formação continuada em serviço, tomando como referência os apontamentos docentes. Investigando o que denomina *reconfiguração do papel do Estado*, Leirias (2012) apontou a necessidade de superar limites vivenciados na formação de professores alfabetizadores, bem como promover a articulação de todo o Sistema de Ensino para cumprir a garantia do direito à educação tanto dos alunos, como dos professores.

2.1.4.2 As narrativas e a formação identitária entram no cenário

As narrativas de si ou relatos autobiográficos têm sido utilizados não somente como fonte de coletas de dados nas pesquisas de abordagem qualitativa, mas como parte integrante e relevante nos espaços de aprendizagem e formação da identidade docente.

Delory-Momberger (2006, p.361) aponta a importância dos “saberes subjetivos e não formalizados que os indivíduos colocam em prática nas experiências de suas vidas, em suas relações sociais e em suas atividades profissionais”, sinalizando que esses “saberes internos” permitem deliberar outras relações com o conhecimento e com a formação.

Corroborando esse entendimento, as pesquisas de Ubarana (2011), Matias (2012), Cruz (2011) e Batalha (2011) se utilizaram dos relatos autobiográficos para compreender os percursos formativos de professores alfabetizadores. Em sua tese, Ubarana (2011), “entrelaçando o passado com o presente”, desvelou que os contextos de aprendizagem dos sujeitos (9 professoras) envolviam vivências na infância, formação inicial e formações continuadas, e que a constituição dos sentidos, nesses contextos, mostrava-se como relacional, mediacional, dialógica, contraditória e multidimensional. Matias (2012) buscou, nas narrativas de quatro professoras com, em média, 32 anos de exercício no magistério, o entendimento de como se dá a construção dos saberes da prática de profissionais com experiência reconhecida. Das narrativas dessas professoras, Matias depreendeu que as experiências escolares de quando ainda eram estudantes “foram definitivas na construção da trajetória profissional”, na medida em que as professoras relataram ter como referência os

professores que tiveram no período da Escola Normal. A dissertação de Cruz (2011), intitulada *Histórias de outrora contadas agora: formas identitárias profissionais e sociais de uma professora rural*, tem como foco a história de vida de uma professora com 26 anos de atuação na zona rural. Com o objetivo de considerar o professor em sua singularidade, analisando no seu percurso formativo o que lhe é único e particular, a autora concluiu que “a identidade é um processo dinâmico” e a construção de uma identidade se faz no âmbito familiar, social e profissional, marcada, sobretudo, pela “autonomia pedagógica, pela criatividade das propostas educativas, por uma imagem positiva da profissão e por uma intensa responsabilidade profissional”. Batalha (2011) escolheu, de maneira similar, duas professoras que atuam em escolas do campo para pesquisar quais as concepções de alfabetização e letramento são percebíveis nos relatos autobiográficos dos seus percursos formativos. Em suas considerações finais, relatou a presença, nas narrativas das professoras, de questões políticas e conceituais, relativas à formação docente em âmbito nacional e no contexto da escola do campo. É possível apreender igualmente nos relatos dessas professoras, a exemplo do que apresentaremos, no capítulo 3 da presente pesquisa, quais os conceitos de alfabetização e letramento estão presentes em seus discursos e em suas práticas de ensino da língua escrita.

2.1.5 O tom e as nuances das políticas públicas de formação continuada

A busca por dissertações e teses que tivessem pontos em comum com a pesquisa desenvolvida revelou que não são poucas as investigações de cunho científico que buscam analisar a implantação de programas, sejam eles procedentes do poder público ou por ele contratados.

Considerando apenas os programas adotados por Secretarias de Educação e voltados para a formação e capacitação de professores alfabetizadores da rede pública, encontramos as seguintes dissertações: Figueiredo (2007), que analisa o Programa de Desenvolvimento Profissional de Educadores (PDP), em Caldas/MG; Machado (2007), que pesquisa o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), no município de Ji-Paraná/RO; Rofino (2012), que descreve o curso Encontro de Professores Alfabetizadores da Rede Municipal, em Juiz de Fora/MG; Julio (2012), que investiga o Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade do Programa “Ler e Esclarecer”, em São Paulo/SP; José (2012), que discorre sobre o pró-letramento no município de Conselheiro Lafaiete/MG; Pereira (2012), com o estudo do Programa de Apoio a Leitura e Escrita (PRALER); e, por fim, Chiacchio (2012), que analisa o Programa Mineiro Alfabetização no Tempo Certo.

As análises dos programas mineiros PDP, Alfabetização no Tempo Certo e Curso Encontro de Alfabetizadores, de Figueiredo (2007), Chiacchio (2012) e Rofino (2012), respectivamente, revelaram que, apesar de as professoras atribuírem grande valor aos programas, mencionando a possibilidade de reflexão sobre a prática pedagógica como ponto favorável, houve questionamentos pertinentes sobre o tempo de implementação, a forma de apresentação muito pautada nos materiais disponibilizados, sobrando pouco espaço para que as professoras revelassem suas crenças, anseios e conflitos. A forma engessada de apresentação dos programas, de acordo com as considerações finais das autoras, não permitiu uma discussão mais aprofundada sobre as contradições evidenciadas nas concepções de alfabetização e letramento explicitadas pelos docentes.

Pereira (2012) depreendeu dos estudos da sua pesquisa que os sujeitos pesquisados receberam, com o PRALER, conhecimentos importantes para a atuação de um professor alfabetizador, o que contribuiu para a formação de uma prática reflexiva. Igualmente, José (2012) concluiu que os efeitos do Pró-Letramento na formação das professoras alfabetizadoras foram os seguintes: mudanças no trabalho docente decorrentes da vivência de práticas sociais de leitura literária; um maior investimento das professoras na realização de atividades de leitura de textos literários e, por fim, o reconhecimento da importância da avaliação diagnóstica nas turmas de alfabetização.

De modo contrário, os estudos de Machado (2007, p. 86) sobre as contribuições do PROFA indicaram que as oportunidades de reflexão proporcionadas pelo programa a respeito das questões ligadas ao ensino da leitura e da escrita, pouco colaboraram “[...] para a ressignificação da prática pedagógica, mas por outro lado apontou caminhos que podem ser retomados para esse ressignificar.”

Finalmente, Julio (2012), ao analisar o programa paulista Bolsa Formação, o qual apresentava como sujeitos alguns professores universitários pesquisadores que atuavam na sala de aula em turmas do 2º ano do Ensino Fundamental, concluiu que “o aluno universitário pesquisador é mais um aluno na sala” e aprende a relacionar a prática na sala de aula à teoria desenvolvida na Instituição de Ensino Superior.

2.1.6 Uma forma única de pintar: as políticas públicas de intervenção pedagógica

Nessa categoria, foram agrupadas as dissertações que tratassem de programas implantados pelas Secretarias de Educação que não somente realizassem formações continuadas, mas que direcionassem o trabalho do professor por meio de instrumentos de

intervenção na prática pedagógica e/ou da adoção de materiais didáticos exclusivos de tais programas, os quais não fossem disponibilizados por meio do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

Foram encontradas, no Banco de Dados da Capes, oito dissertações que atendiam esse requisito. Santos (2014) e Vespoli (2013), ambas do Programa de Pós-Graduação da PUC/Campinas, analisaram o Programa Ler e Escrever, definido como uma política educacional do Estado de São Paulo, iniciado em 2008 e que professa como meta melhorar a alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio da publicação e distribuição de materiais didáticos que subsidiassem o trabalho pedagógico em sala de aula.

Em sua pesquisa, Santos (2014) elegeu uma professora de uma sala de 1º ano que utilizava a *Coletânea de Atividades* do Programa Ler e Escrever. Em seus resultados finais, a pesquisadora evidenciou que as atividades de leitura e escrita do material do programa contribuíram para uma “maior compreensão da criança de seis anos” e que o modelo de formação continuada de professores vem se repetindo no Estado de São Paulo, num “cenário político-educacional que se mantém há três décadas no mesmo eixo teórico”, embora em intervalos curtos de tempo apresente algo que “parece novo”. Segundo a autora, há “uma descontinuidade inserida num conjunto de continuidades.” (SANTOS, 2014, p. 9).

Vespoli (2013) focaliza sua dissertação na ausência ou presença de atividades que trabalhem a consciência fonológica no Programa Ler e Escrever, a qual, segundo suas ideias, é uma “habilidade metalinguística fundamental para a aprendizagem da leitura e da escrita”. Assim, buscou identificar quais as atividades do material exploravam os “processos de fonetização da língua escrita”. A autora conclui avaliando que a análise dos dados demonstra níveis superficiais de desenvolvimento da consciência fonológica, o que, segundo ela, pode “comprometer a meta de alfabetizar plenamente os alunos até os oito anos.” (VESPOLI, 2013, p. 5).

Em sua dissertação intitulada *Instituto Ayrton Senna: ressignificando a função social da escola pública no município do Rio de Janeiro através do Programa Acelera Brasil*, Chaves (2012) considerou a atuação de um programa introduzido no município do Rio de Janeiro com vistas à melhoria da qualidade da educação. Numa abordagem extensiva, o autor analisa como a implementação de um programa do chamado “terceiro setor” ressignifica o papel da escola pública, “[...] atuando como operador do capital ao incorporar a lógica fabril nas escolas públicas.” (CHAVES, 2012, p. 7). Em sua análise, essa ressignificação da atuação da escola pública leva ao equívoco de identificar a qualidade na educação com “certificação e

treinamento” dos professores alfabetizadores para aplicar e avaliar as atividades por outros pensadas e elaboradas.

Com a dissertação *O Programa de Intervenção Pedagógica do Estado de Minas Gerais* (PIP), Simões (2012) analisa um programa instituído no Estado de Minas Gerais o qual intencionava reverter o desempenho insuficiente dos alunos dos anos iniciais no Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA). Devido às semelhanças entre a forma de apresentação desse programa e do Programa Além das Palavras (nosso objeto de pesquisa), a dissertação não foi analisada apenas pela leitura do resumo fornecido pela pesquisadora, mas por meio do estudo do inteiro teor da dissertação.

A autora assim define o programa:

O PIP expressa um movimento diferenciado da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, no sentido de levar pessoas mais competentes para dentro da sala de aula, de forma a trabalhar com os professores, sugerir mudanças nas práticas pedagógicas, enfim, apoiar as escolas. Sozinhas, elas não conseguiriam fazer o trabalho e promover a transformação desejada no processo de alfabetização nos anos iniciais. Este apoio se deu através da entrada de especialistas da SEE/MG nas escolas, rompendo o isolamento, ajudando a dar os passos necessários, o que foi fundamental para a implementação das ações do PIP com foco na melhoria da alfabetização. (SIMÕES, 2012, p. 19).

É possível perceber que a característica principal do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) é a entrada, na escola e nas salas de aula, de *especialistas* da Secretaria de Educação, os quais, de acordo com a autora, antes ocupavam “[...] aquele lugar burocrático, só lhes emitindo normas e leis.” (SIMÕES, 2012, p. 19). Esses especialistas, em suas visitas às escolas, deveriam visitar pelo menos uma sala de aula, olhar os cadernos dos alunos e “tomar a leitura”. Deveriam, ainda, assistir pelo menos uma aula e orientar o professor após o final da aula, propondo ajustes e melhorias. De maneira semelhante ao que ocorreu em Mato Grosso do Sul, também foram distribuídos manuais que “visavam melhorar a didática do professor” (12 guias do professor alfabetizador) e livros didáticos (Cantalelê) para os alunos do 1º ano.

Simões (2012) se propõe, em sua dissertação, a realizar uma comparação entre o Programa de Intervenção Pedagógica de Minas Gerais e dois outros programas, apontados por ela como exemplos de sucesso no gerenciamento de políticas públicas de intervenção pedagógica, a saber: O Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), no Ceará e o Direito do Aprendizado – Ler, Escrever e Contar – O Ponto de Partida para todo Aprendizado, no Espírito Santo. Essa comparação, justifica a autora, serviria para apontar as “boas práticas”

presentes nos dois programas, que poderiam ser incorporadas ao PIP. Vale ressaltar que a pesquisadora faz parte da equipe gestora do programa, sendo coordenadora do Proalfa (Programa de Avaliação da Alfabetização). Em suas considerações finais, ela aponta o sucesso do programa e apresenta um plano de ação com medidas dos programas pesquisados que poderiam aumentar a eficácia do PIP. Em sua metodologia de coleta de dados, porém, as vozes dos professores não foram consideradas, sendo que em nenhum momento da pesquisa houve espaço para contemplar a visão do programa do ponto de vista pedagógico: como se sentem os professores das salas de aula que sofreram intervenção direta, o que pensam sobre a forma em que o programa foi implantado e como foram recebidos, por eles, os manuais e livros didáticos.

Pesquisando também sobre a política de intervenção pedagógica de Minas Gerais, Maia (2012) desenvolveu sua dissertação *Reagrupamentos temporários e o sucesso na alfabetização de crianças: estudo de caso em duas escolas públicas da Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros*. A autora pretendeu analisar o contexto de implementação da política estadual, elencando os efeitos e “sua relação com a melhoria dos resultados das escolas pesquisadas”. Utilizou-se da pesquisa qualitativa, incluindo a observação direta, análise documental e entrevista semiestruturada com diretores, supervisores escolares e professores. Em suas considerações finais, indica pontos a serem repensados, como o papel do diretor na condução da política e a forma de organização dos tempos e espaços escolares. Um detalhe importante analisado na leitura dessa dissertação é em relação às falas das professoras entrevistadas e à falta de compreensão do conceito de alfabetização e letramento presente no programa. Percebe-se, nas entrelinhas da entrevista, que o principal movimento que necessitaria ser feito, que seria a melhoria dos conhecimentos conceituais sobre os processos de aquisição da língua escrita, aparentemente não foi consolidado, o que leva a considerar que o principal mote da política de intervenção é a automação dos procedimentos didáticos, e não a autonomia profissional.

2.1.6.1 O Instituto Alfa e Beto dita as cores: a intervenção pedagógica nos moldes do IAB

No Banco de Dados da Capes foram encontradas quatro dissertações que se propuseram a investigar o Programa Alfa e Beto de alfabetização, instituído como política de intervenção pedagógica. Schineider (2009), Lima (2011) e Helen Souza (2011) analisam a implementação desse programa no Estado do Rio Grande do Sul, sendo que Schineider, além do Alfa e Beto, examina mais dois programas: O “Circuito Campeão”, do Instituto Ayrton

Senna e o “Alfabetização Pós-Constructivista”, do Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Ensino e Ação (GEEMPA). Por fim, Martins (2012) propõe-se a pesquisar o Programa Alfa e Beto no Estado de Mato Grosso do Sul, com a dissertação *O Programa “Alfa e Beto”*: alfabetização pelo método metafônico, sua metodologia e uma experiência em Mato Grosso do Sul.

Na investigação dos três programas do Rio Grande do Sul acima mencionados, Schineider (2009), com o aporte dos Estudos Culturais, empenhou-se em analisar os materiais didáticos utilizados como produtores de novas culturas de alfabetização. Ao problematizar o embate entre as três propostas distintas de alfabetização, questiona o que chama de “estabelecimento de um padrão de alfabetização” a ser perseguido no primeiro ano do Ensino Fundamental e discute a “participação de organizações não-governamentais no processo de formação docente”. A autora considera tais programas como fornecedores de “pacotes educacionais.” (SCHINEIDER, 2009, p. 7).

Lima (2012) desenvolve sua pesquisa examinando documentos do Instituto Alfa e Beto e realizando entrevistas com pessoas ligadas ao Instituto e à Secretaria de Educação, segundo a autora, para compreender “o contexto de influência” nas esferas macro e microsociais. E, para a análise do contexto da prática, entrevistou professoras, supervisores e diretores de três escolas, realizando ainda a observação de algumas aulas. Nos resultados finais, verificou que se produziam novas dinâmicas no trabalho docente, além de se estabelecer novas concepções de trabalho, escola e educação a partir dessa política pública.

Investigando também a parceria público-privado (Estado do Rio Grande do Sul e Instituto Alfa e Beto), Helen Souza (2011) optou por analisar como os docentes percebem seu trabalho neste contexto, com o objetivo de entender que efeitos essa política de intervenção pedagógica exerce sobre a autonomia e o controle do trabalho docente. Utilizando-se de entrevistas semiestruturadas com professores, supervisores e diretores de escolas que desenvolvem o Programa de Alfabetização Alfa e Beto, verificou-se, segundo a autora, que os “[...] professores se sentem inseguros, robotizados, ansiosos e controlados” e que “[...] os livros didáticos controlam e tiram a autonomia dos professores.” (SOUZA, H., 2011b, n.p.). Ainda como resultados finais, a pesquisa apontou que, no contexto onde programas de intervenção pedagógica são adotados em escolas públicas, a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso da alfabetização é direcionada aos professores, numa visão reducionista das complexas relações que interferem no aprendizado.

2.1.6.2 A textura aqui é diferente? O Programa Alfa e Beto em Mato Grosso do Sul

A única pesquisa encontrada no Banco de Dados da Capes sobre políticas de intervenção pedagógica adotadas em Mato Grosso do Sul intitula-se *O Programa “Alfa e Beto”*: alfabetização pelo método metafônico, sua metodologia e uma experiência em Mato Grosso do Sul, defendida em novembro de 2012, no Programa de Pós-Graduação em nível de Mestrado Acadêmico em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, de autoria de Regina Magna Rangel Martins e orientada pela Prof.^a Dr.^a Lucrécia Stringhett Mello. Trata-se de uma pesquisa empírica que pretende apresentar o programa no Estado e demonstrar “[...] as ações coordenadas do professor alfabetizador, do coordenador de área e coordenador pedagógico no processo de ensino aprendizagem”, sendo eleito como objeto de estudo “[...] as competências da alfabetização, sua aquisição e importância no processo cognitivo de leitura e escrita” (n.p.), bem como o trabalho do professor e o acompanhamento e saberes da coordenação de área e pedagógica. Infelizmente, apenas o resumo da dissertação foi disponibilizado pela Capes, sendo que na biblioteca depositária (UFMS) não foi encontrado um exemplar da dissertação, assim como também não houve acesso ao texto completo em buscas por autor ou pelo nome da dissertação em sites de pesquisa na Internet.

Analisando o resumo, percebe-se certa semelhança na abordagem de Martins (2012) com a feita na dissertação, já mencionada, de Simões (2012). Tanto Martins quanto Simões optaram por apresentar os programas de forma descritiva, sob o ponto de vista do “gerenciador”, deixando de lado as considerações sobre os programas dos “executores”, ou seja, os professores. De maneira semelhante, ambas tiveram algum envolvimento direto na consolidação da política pública, por fazerem parte do quadro de funcionários administrativos da Secretaria de Estado de Educação. De fato, o nome da autora Martins consta nos documentos oficiais de implementação do Programa Além das Palavras como parte da equipe de elaboração e de organização do projeto, conforme pode ser observado na contracapa do documento Programa Além das Palavras (MATO GROSSO DO SUL, 2012a).

Assim, nas poucas informações encontradas no resumo da dissertação, percebe-se que o programa é apresentado como uma solução para o problema da alfabetização infantil que, segundo a autora, seria “[...]o grande desafio para os sistemas de ensino nos Estados e municípios”, cujo enfrentamento se daria com as propostas da Ciência Cognitiva da Leitura.

Os diferentes programas e políticas que serviram como objeto de estudo dessas pesquisas empíricas guardam semelhanças importantes com os presentes no cenário de Mato Grosso do Sul. No capítulo 3, discutiremos mais detalhadamente as relações entre a Ciência

Cognitiva da Leitura e os conceitos defendidos pelo Programa Alfa e Beto, assim como a incongruência da vigência deste e do PNAIC na mesma rede de ensino.

2.2 Os artigos científicos e os estudos sobre alfabetização e formação de alfabetizadores: os especialistas dão o tom do debate

Para situar os conceitos defendidos pela SED/MS por meio do Programa Além das Palavras/Alfa e Beto e do PNAIC, buscamos analisar o que tem sido publicado por estudiosos da área em periódicos classificados como A1 pela Capes. Utilizando-se palavras-chave como *alfabetização, formação continuada, formação em serviço, programas de formação, políticas de formação, métodos e práticas docentes, identidade profissional, PNAIC, Instituto Alfa e Beto, subjetividade*, e outras, encontramos 65 artigos, os quais foram divididos em cinco categorias:

- estudos sobre a aplicação de **avaliações** em larga escala, a fim de compreender os limites e as possibilidades dos sistemas avaliativos, no que se refere à avaliação da aprendizagem, dos docentes ou mesmo de sistemas ou redes de ensino;
- a **formação em serviço**, enquanto fator essencial na busca pela qualidade da educação pública, observando-se em quais referenciais teóricos se assentam os formadores e como esse conhecimento pode ajudar a entender os modelos de formação adotados pelo Alfa e Beto e pelo PNAIC;
- a análise dos especialistas sobre as mudanças e adequações das redes ao **Ensino Fundamental de nove anos**, principalmente os impactos dessa ampliação nos professores e alunos das séries iniciais;
- estudos sobre a relação entre sucesso na alfabetização e os **métodos/práticas docentes**, traduzindo-se na busca por uma **identidade profissional** e a valorização dos **saberes** dos professores;
- a apreciação das **políticas públicas** voltadas para a melhoria da educação e da alfabetização.

Logicamente, por tratar-se na realidade de um único tema geral, ou seja, da **alfabetização**, os limites entre uma categoria e outra são tênues, e muitas vezes alguns aspectos tratados na análise de um item encontra eco em outros. Assim, a divisão apresentada nos quadros 2 e 3 a seguir serve apenas para organizar e melhor visualizar os estudos feitos nessa segunda parte do “estado da arte”:

Quadro 2 - Artigos científicos publicados em periódicos A1

OBJETO DE PESQUISA	QUANTIDADE	AUTORES
Avaliação	17	(CRISTOFOLINE, 2012); (MACHADO; ALAVARSE, 2014); (WERLE, 2011); (ESTEBAN, 2009; 2012); (MORAIS, 2012); (SOUSA, 2014); (PACHECO, 2011; 2014); (SORDI; LUDKE, 2009); (BAUER, 2011; 2012); (OLIVEIRA; SILVA, 2011); (TAVARES, 2010); (CASTANHEIRA; CERONI, 2007); (GURGEL; LEITE, 2007); (BRIDON; NEITZEL, 2014)
Formação em serviço	24	(ABREU; MOURA, 2014); (OLIVEIRA; BUENO, 2013); (CUNHA, 2013); (SARTI, 2012); (BAHIA, 2009); (NUNES, 2008); (ALMEIDA; BIAJONE, 2007); (ALVES, 2007); (ZIBETTI; SOUZA, 2007); (FURKOTTER ET AL, 2014); (JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014); (GARCIA; FONSECA; LEITE, 2013); (SILVA; SANTOS, 2013); (FISCHMAN; SALES, 2010); (LUDKE; CRUZ; BOING, 2009); (SAVIANI, 2009); (GATTI, 2008); (PAVAN, 2010); (GRIGOLI, 2007); (CORDEIRO, 2007); (RAMOS, 2007); (FERREIRA, 2008); (MARTINS, 2011); (AMORIM; FERRONATO, 2013)
Ensino Fundamental de nove anos	7	(NOGUEIRA; PERES, 2013); (PANSINI; MARIN, 2011); (SILVA; CAFIEIRO, 2011); (FONTANIVE, 2010); (GORNI, 2007); (SILVA; PORTILHO, 2013); (MOURÃO; ESTEVES, 2013)
Métodos práticos docentes/ identidade profissional	9	(ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008); (ZIBETTE; SOUSA, 2010); (OLIVEIRA, 2010c); (CARVALHO, 2011); (ROSADO; CAMPELO, 2011); (CONCEIÇÃO; SOUSA, 2012); (SILVA, 2012); (MONTEIRO; SOARES, 2014); (HORIKAWA; JADILIN, 2010)
Políticas públicas	8	(BRZEZINSKI, 2008); (MORTATTI, 2010); (MARIN; PENNA, 2012); (ANDRÉ, 2013); (SILVA; BUSNELLO; PEZENATTO, 2013); (ALMEIDA; LEITE; SANTIAGO, 2013); (PENTEADO, 2014) e (SOARES, 2014)
Total analisado	65	

Fonte: produção própria

Quadro 3 - Quantidade de artigos por periódicos

PERÍODICO	QUANTIDADE
Cadernos de Pesquisa	0
Educação e Pesquisa	13
Educação e Sociedade	1
Pró-posições	1
Psicologia – Reflexão e Crítica	0
Revista Brasileira de Educação	10
Revista Brasileira de Ciências Sociais	0
Alfa: Revista de Linguística	1
Avaliação	4
Bordon: Revista de Pedagogia	0
Caderno de Estudos Linguísticos	0
Ciência e Educação	0
Dados	0
Educar em Revista	6
Educação e Realidade	7
Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	11
História, Ciência, Saúde	0
Machado de Assis em Linha	0
Paidéia	0
Revista Brasileira de História	0
Revista de Estudos da Linguagem	0
Revista de História	0
Revista do Instituto de Estudos Brasileiros	0
Revista Lusófona de Educação	11
Tempo	0
Teresa	0
Varia História	0
Via Atlântica	0
TOTAL	65

Fonte: produção própria

2.2.1 A avaliação em foco: a contribuição dos estudos dos especialistas

A principal justificativa da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul para implantar, em 2007, o Programa do Instituto Alfa e Beto foi o baixo desempenho dos alunos na Provinha Brasil, Prova Brasil e no SAEMS — Sistema de Avaliação Escolar de Mato Grosso do Sul, consideradas avaliações externas ou de larga escala. Assim, torna-se importante verificar o que pensam os estudiosos sobre a validade dos resultados obtidos em avaliações em larga escala e suas implicações para a melhoria da educação.

Os critérios de escolha das habilidades avaliadas na Provinha Brasil suscitam questionamentos sobre quais dimensões do processo de alfabetização são valorizadas em detrimento de outras. As dimensões linguísticas e cognitivas têm sido observadas, enquanto a sociocultural (CRISTOFOLINI, 2012) e as habilidades de compreensão não têm sido contempladas, o que pode justificar a falta de investimento dos professores em atividades desse tipo na sua prática diária (MORAIS, 2012b). Os padrões homogeneizados (ESTEBAN 2009, 2012) provocam reflexões sobre a aceitação genérica da uniformização e a rejeição da diversidade (PACHECO, 2011) e o fato de que a Provinha Brasil, a exemplo de outras avaliações deste tipo, não consegue abranger as especificidades da alfabetização e dos sujeitos, sendo que são observadas oscilações entre os resultados de alunos da mesma escola, da mesma rede ou de redes diferentes, além da flagrante variação no nível de complexidade das questões em diferentes edições do mesmo exame (MORAIS, 2012b).

Os modelos de avaliação em larga escala usualmente aplicados se pautam na averiguação de certo padrão de qualidade e em formas de controle social (BRIDON; NEITZEL, 2014; PACHECO, 2014), sem que haja um estudo mais aprofundado sobre qual é essa *qualidade* e como os resultados desses testes podem ser usados para alterar e melhorar a educação escolar (SOUSA, 2014), ou seja, se essa avaliação terá um caráter diagnóstico e norteador ou será direcionada para o pragmatismo e a operacionalização dos procedimentos didáticos (WERLE, 2014). Assim, faz-se necessário rever e envolver os professores na formulação da matriz de referência da Provinha Brasil e em como seus resultados podem ser utilizados (GURGEL; LEITE, 2007; MORAIS, 2012b;) a fim de que realmente contribuam para a melhoria da qualidade da educação (CASTANHEIRA; CERONI, 2007; ALAVARSE; MACHADO, 2014).

Analisando, por exemplo, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), Bauer (2011, 2012) observou que não havia relação direta entre os resultados dos alunos e o direcionamento das políticas de formação e premiação de professores. Destarte, Sordi e Ludke (2009) e Tavares (2010) propõem, diante desse quadro, que sejam contemplados nas formações de professores a discussão sobre como realizar a articulação entre avaliação institucional, avaliação da aprendizagem e avaliação dos sistemas.

Avaliando os testes de alfabetização com base em critérios diferentes dos observados até o momento, Oliveira e Silva (2011) concluíram que estes não contemplam o que consideram competências centrais da alfabetização, as quais seriam a capacidade de codificar e decodificar a língua escrita. Esses autores tecem críticas ao que chamam de confusão entre compreensão e alfabetização e às avaliações formuladas pelo CEALE (Centro de

Alfabetização, Leitura e Escrita) da UFMG. Essa é uma informação relevante para esta pesquisa, pois o CEALE é uma das instituições que contribuiu para as formações de professores pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e Oliveira é o presidente do Instituto Alfa e Beto. Dessa forma, começamos, desde agora, a vislumbrar a incompatibilidade dos dois programas presentes no cenário educativo em Mato Grosso do Sul.

2.2.2 Os olhares sobre a formação de professores

Com a implantação do Programa Além das Palavras, a formação de professores alfabetizadores em Mato Grosso do Sul passou a ser definida nos moldes conceituais do Instituto Alfa e Beto, o qual defende uma intervenção e um direcionamento direto das Secretarias de Educação nas práticas docentes, por meio do treinamento para execução de um método de alfabetização específico, a saber, o fônico. Posteriormente, com a adesão da SED/MS ao PNAIC, paralelamente a esse modelo formativo, deu-se início, a partir de 2013, a uma formação pautada em outras bases conceituais, voltada mais para o aperfeiçoamento do saber docente sobre os processos envolvidos no ensino e na aprendizagem da língua escrita do que para o direcionamento do professores a aplicar determinada prática.

À semelhança do que já foi minimamente observado no que diz respeito à avaliação, no subitem anterior, é possível perceber, mesmo sem ter apresentado e definido em detalhes a matriz teórica dos dois programas (o que faremos no capítulo 3), a incongruência da adoção do Alfa e Beto e do PNAIC em um mesmo sistema de ensino. Torna-se de grande relevância, portanto, analisar o que tem sido defendido e publicado pelos pesquisadores acerca da formação docente, seja ela inicial ou continuada, a fim de verificar a consonância ou dissonância dos conceitos presentes nos dois programas.

Analisando os resumos dos artigos encontrados nos periódicos classificados como A-1 pela Capes, percebeu-se que, em maior ou menor proporção, a discussão acerca da inclusão dos saberes docentes nas ações formativas está presente na maioria dos escritos. Foram observados estudos que tratam não apenas da relação teoria/prática educacional, como também da formulação de políticas de formação que não sejam distanciadas da realidade escolar (ALMEIDA; BIAJONE, 2007; NUNES, 2008) e que contribuam para a constituição de uma *comunidade de aprendizagem* na escola pública, em seus momentos de trabalho pedagógico coletivo (ABREU; MOURA, 2014; JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014) de forma a valorizar e incentivar a reflexão do docente sobre a própria formação e sobre o currículo escolar (FERREIRA, 2008; PAVAN, 2010).

É defendida a necessidade de levar em consideração os movimentos epistemológicos, culturais e políticos para se entender a complexidade do campo e as influências que se estabelecem nos modelos de formação definidos pelos sistemas de ensino (CUNHA, 2013), assim como as relações ou tensões estabelecidas entre os interesses de professores, universidades e poder público (AMORIM; FERRONATO, 2013; SARTI, 2012). Entretanto, acima do discurso da valorização dos saberes docentes, alguns estudiosos alertam para o risco de se incorrer em um modelo pragmático ou voltado para a racionalidade prática (ALVES, 2007; GARCIA; FONSECA; LEITE, 2013; SOUZA; ZIBETTI, 2007) numa visão reducionista que não contribua para uma construção compartilhada de saberes e autonomia docente (GRIGOLI, 2007; MARTINS, 2011).

De fato, há a constatação de que nem sempre a formação continuada contribui para o desenvolvimento profissional (RAMOS, 2007), podendo ocorrer um desequilíbrio entre a teoria difundida na formação e a prática consolidada dos professores (BAHIA, 2009; CORDEIRO, 2007; FURKOTTER et al, 2014; SILVA; SANTOS, 2013), ou ainda, na ocorrência de aprendizagens diversas da objetivada pelos formadores.

Como exemplo, citamos a pesquisa de Oliveira e Bueno (2013), baseada nas memórias escritas por professoras que participaram do PEC – Programa de Educação Continuada de Professores em alguns municípios de São Paulo, a qual demonstrou que a aprendizagem ou apropriação de conceitos por parte das professoras participantes teve origem em um processo não previsto pelo programa oficial. Os pesquisadores denominaram esse fato de *formação às avessas*, colocando em xeque o princípio da simetria invertida, segundo o qual deve haver coerência entre as ações desenvolvidas durante uma formação e o que se espera do sujeito participante como profissional.

Percebe-se, nesse movimento, que se faz necessário abandonar “as posições redentoras”, baseadas em essencialismos dicotômicos e na figura do “superprofessor consciente crítico” (FISHMAN; SALES, 2010), entendendo os limites e possibilidades da pesquisa e dos saberes dos professores da educação básica (LUDKE; CRUZ; BOING, 2009) além de ter em conta os aspectos teóricos, históricos (SAVIANI, 2009) e legislativos (GATTI, 2008) da formação de professores no contexto brasileiro.

Assim, a profissão docente foi estabelecida, historicamente, em meio a avanços e retrocessos permeados por tentativas de organização pelos órgãos legislativos e por uma *padronização* dos saberes ensinados, defendendo-se a implementação de uma formação institucionalizada que vá além da “formação pela prática.” (AMORIM; FERRONATO, 2013). E esses movimentos dicotômicos podem ser observados na rede estadual de ensino de Mato

Grosso do Sul, na vigência de dois modelos antagônicos de formação docente: um voltado para a execução de tarefas previamente pensadas e elaboradas em outra esfera; e outro, para a discussão e o aprofundamento teóricos, com ênfase na elaboração própria a partir da interiorização dos conceitos debatidos. Mais adiante, no capítulo 3, voltaremos a essa dicotomia.

2.2.3 O Ensino Fundamental de nove anos: a discussão dos impactos nas séries iniciais

Com relação às mudanças provocadas nos sistemas de ensino com a ampliação do Ensino Fundamental, parece haver um consenso entre os autores de que o maior impacto foi nas séries iniciais, ou seja, nas turmas de alfabetização (NOGUEIRA; PERES, 2013; PANSINI; MARIN, 2011; SILVA; PORTILHO, 2013). As pesquisas giraram em torno da análise de como as Secretarias de Educação dos municípios e Estados se mobilizaram para atender ao novo público ingressante no Ensino Fundamental, ou seja, as crianças que anteriormente eram atendidas pela Educação Infantil.

De modo geral, os pesquisadores constataram que em muitas redes de ensino o Ensino Fundamental de nove anos foi implantado intempestivamente, sem preparação prévia dos professores ou alterações na estrutura física das escolas (MOURÃO; ESTEVES, 2013; PANSINI; MARIN, 2011). Observaram a falta de adequação da matriz de competências e habilidades, principalmente para os três primeiros anos, gerando dúvidas se essa mudança seria apenas política ou estrutural ou se significaria realmente uma antecipação da alfabetização (FONTANIVE, 2010; GORNI, 2007).

Conforme já mencionado na primeira parte deste capítulo, em Mato Grosso do Sul, a reformulação do Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino foi concluída três ou quatro anos após a mudança do Ensino Fundamental, deixando no início de sua vigência muitas dúvidas quanto ao que se esperava do professor e do aluno do 1º ano.

Um fato curioso foi em relação à aplicação da Provinha Brasil nesses anos iniciais pós ampliação do Ensino Fundamental. Mato Grosso do Sul já havia adotado o Ensino Fundamental de nove anos, enquanto alguns estados ainda não. E a avaliação nacional foi aplicada aos alunos do 2º ano, enquanto em outros estados aplicava-se aos alunos da 2ª série. Em termos de idade, por exemplo, os alunos do 2º ano em Mato Grosso do Sul tinham em média 6 ou 7 anos, pois ingressaram com 5 ou 6 anos no 1º ano escolar, enquanto que em outros estados, os alunos da 2ª série tinham em média 8 anos, pois ingressaram na 1ª série escolar com 7 anos de idade. Assim, nas primeiras edições da Provinha Brasil, nos sentíamos como que injustiçados com os parâmetros da avaliação, afinal um aluno da 2ª série tinha

acesso a um conteúdo muito diferente do aluno do 2º ano. Com efeito, ainda hoje há, às vezes, a necessidade de explicar aos pais de alunos que o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos não corresponde exatamente à 1ª série do Ensino Fundamental de oito anos.

Dessa forma, tanto os impactos das avaliações sistêmicas (SILVA; CAFIEIRO, 2011) como as mudanças nos livros didáticos e na formação de professores (FONTAINE, 2010; SILVA; BUS, 2013) foram objeto de estudo dos pesquisadores, e revelaram a necessidade de maior investimento do Estado no preparo dos profissionais da Educação, incluindo aqui professores, diretores, coordenadores pedagógicos, funcionários administrativos (das secretarias escolares e das Secretarias de Educação), enfim, todos aqueles que direta ou indiretamente precisam saber lidar com o aluno do Ensino Fundamental ou prestar informações aos que são responsáveis por eles.

2.2.4 As políticas públicas: um novo desenho dos cenários?

Tanto o Programa Além das Palavras/Alfa e Beto quanto o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa são, ou provém, de políticas públicas adotadas como medidas de melhoria da educação escolar. São muitos os autores/pesquisadores que vêm, ao longo dos anos, tratando desse tema complexo, portanto seria difícil ou inviável citar todos neste trabalho. Assim, nos limitamos a analisar apenas os autores que publicaram artigos, a partir de 2007, em periódicos classificados como A1 pela Capes, a exemplo do que vem sendo feito desde o início desta sessão.

De acordo com Mortatti, a expressão “*políticas públicas*” remete ao “conjunto de ações coletivas voltadas para a garantia dos direitos sociais, configurando um compromisso público que visa dar conta de determinada demanda, em diversas áreas.” (MORTATTI, 2010, p. 329).

As políticas aplicadas à área educativa têm sido analisadas de acordo com sua relação com os modos de gerir os processos formativos dos professores, revelando muitas vezes a fragilização das instituições e os desafios propostos à gestão escolar (SILVA; BUSNELLO; PEZENATTO, 2013), além de expor questões externas, como a regulação e a avaliação pelo Estado, e a visão da formação como *reciclagem* ou *treinamento*, inspirada no tecnicismo (BRZEZINSKI, 2008).

Os autores expõem que apesar do discurso oficial defender uma educação integral, na prática o que tem sido percebido é a valorização de uma espécie de *reforço escolar*, usado como medida paliativa que impede o aprofundamento dos debates acerca das melhorias pedagógicas (PENTEADO, 2014). Assim, ao adotar um programa de intervenção pedagógica,

como é o caso de Mato Grosso do Sul, busca-se resolver pontualmente e de forma aligeirada problemas que possuem raízes mais profundas, transferindo para o professor, muitas vezes, a responsabilidade pelo fracasso do sistema escolar público (BRZEZINSKI, 2008).

Um ponto de debate pode ser, por exemplo, o fato de que apesar de constar no art. 67 da LDB o direito à licença para estudo, o Estado não vem cumprindo sua parte no “[...] atendimento ao direito de licença remunerada àquele que ingressa em uma formação continuada [...]”, principalmente em nível de pós-graduação, de forma a garantir que a formação faça parte de “[...] um processo coletivo, integrado aos projetos institucionais.” (BRZEZINSKI, 2008, p. 1148).

Cria-se, assim, quase que um círculo vicioso: o Estado não investe na qualidade profissional, seja na adequação dos currículos das universidades que cuidam da formação inicial desse professor, seja na oferta de oportunidades de qualificação profissional e, em contrapartida, promove uma imagem social que atribui ao professor a “falência” da educação.

Uma das consequências desse paradigma é a difusão de um discurso que indica como a saída melhor e mais eficiente para a resolução dos problemas educacionais e para a melhoria da qualidade na educação a formação de parcerias entre órgãos públicos e entidades não-governamentais, como se os problemas e as prioridades educacionais fossem passíveis de serem submetidos à lógica econômica, ou de mercado (MARIN; PENNA, 2012). Esse foi o discurso utilizado em Mato Grosso do Sul ao impor, como solução para as deficiências evidenciadas pelas avaliações externas, um modelo de gestão e intervenção pedagógica pensada a partir do que Marin e Penna (2012) classificam como “lógica neoliberal”. Os autores alertam ainda que é necessário “[...] ir às escolas para compreender os efeitos produzidos por essas ações na dinâmica escolar e no trabalho do professor”, denunciando o que chamam de “[...] incapacidade das redes de ensino para o exercício de certas funções.” (MARIN; PENNA, 2012, p. 115).

Ao exercer o controle da suposta qualidade em educação, por meio da adoção de propostas curriculares que normatizam as práticas em sala de aula, impondo modelos de atuação, o Estado reforça a “[...] separação entre execução e concepção” e a imagem do professor como cumpridor de tarefas, formado para “[...] saber acompanhar um guia didático”, diminuindo assim “[...] a condição de decisão e opção dos professores.” (MARIN; PENNA, 2012, p. 126).

Marli André (2013), escrevendo sobre um estudo em que ela e outros autores realizaram um mapeamento das políticas voltadas aos docentes no Brasil (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011), por iniciativa da Unesco e do MEC, apresenta em sua pesquisa

a análise de especialistas de grande renome, como Imbernón (2006) por exemplo, sobre as políticas voltadas aos docentes no contexto europeu. Em seus estudos, tais especialistas apontam conclusões muito semelhantes ao que é observado no Brasil, quais sejam: a) uma imagem pouco atrativa da profissão; b) a necessidade premente de políticas que promovam redes de aprendizagem entre professores, contemplando a participação dos professores tanto na formulação quanto na revisão dos conhecimentos necessários aos profissionais para responder aos desafios atuais; c) o desafio da formação permanente, que abranja as necessidades práticas e contextuais e temáticas atuais; d) a falta de investimento na carreira docente; e) as deficiências dos critérios para seleção de professores; f) a ausência de programas de integração do professor iniciante.

Esses problemas apontados pela autora revelam que, no contexto europeu, algumas questões sobre as políticas voltadas para a educação guardam semelhanças com o contexto brasileiro e da América Latina: questões que envolvem novas competências, melhor atratividade da profissão e maior autonomia aos professores.

Assim, refletir sobre as políticas públicas na área educacional nos leva, invariavelmente, a reflexões sobre formação inicial, formação em serviço, gestão institucional e avaliação (dos docentes, do sistema e da aprendizagem). Um ponto focal, nos artigos pesquisados, é a questão do não envolvimento dos docentes na definição e implementação das ações formativas (ALMEIDA; LEITE; SANTIAGO, 2013; ANDRÉ, 2013) e na necessidade de firmar parcerias entre os órgãos públicos estatais e docentes pesquisadores das universidades públicas na formulação, implementação e avaliação de políticas públicas para a alfabetização (MORTATTI, 2010; SOARES, 2014). E ainda, nas questões ligadas especificamente à alfabetização, já que

[...] a característica complexa e multifacetada desse processo parece não ter sido sempre tão evidente *por si* no âmbito de políticas públicas para a alfabetização, formuladas, implementadas e avaliadas em níveis local, estadual ou federal nas últimas décadas em nosso país. (MORTATTI, 2010, p. 329).

Entendemos que em Mato Grosso do Sul a coexistência de dois programas de formação de professores “[...] assentados em concepções bastante distintas” (BRZEZINSKI, 2008, p. 1150) demonstra a arbitrariedade das decisões da esfera pública no tocante aos rumos da educação escolar, sobretudo na questão da alfabetização inicial. Sem serem consultados ou ouvidos, professores e universidade pública ficam à margem das decisões políticas, sendo

que, no caso dos professores, essas decisões influenciam diretamente seu trabalho e sua rotina profissional. Assim, podemos nos questionar:

Como o Estado, em sua função indutora, articuladora e reguladora de políticas públicas (especialmente para a alfabetização, tema deste artigo), baliza suas decisões políticas, considerando também a relatividade das verdades científicas e do conhecimento autônomo produzido nas universidades públicas? (MORTATTI, 2010, p. 340).

Ao adotar uma política para a alfabetização baseada na definição de um método único (fônico) e logo após aderir à outra política pautada em outras bases epistemológicas, a SED/MS demonstra a fragilidade dos estudos feitos para se tomar uma decisão sobre os rumos da educação em Mato Grosso do Sul. A citação abaixo, embora longa, retrata muito bem essa questão:

Como exemplo recente, no âmbito da alfabetização, tem-se a tentativa dos propositores do método fônico, que, não tendo conseguido impor sua proposta com base no estabelecimento de parcerias com órgãos do Ministério da Educação (MEC), por meio da mobilização de setores da imprensa e de procedimentos lobísticos tiveram aprovado, na Câmara dos Deputados, relatório que recomenda a adoção oficial desse método no Brasil, conforme material elaborado por esses pesquisadores e apresentado no Seminário "O Poder Legislativo e a alfabetização infantil", ocorrido em 2003. Apesar dessa aprovação por parte do Poder Legislativo (Brasil, 2003), em 2006, o Ministro da Educação, Fernando Haddad, por meio da Secretaria de Educação Básica do MEC, promoveu o seminário "Letramento e alfabetização em debate", a fim de avaliar, juntamente com pesquisadores da universidade, a pertinência (ou não) de o MEC assumir oficialmente essa proposta do método fônico na formulação e implementação de políticas públicas para a educação e a alfabetização no Brasil. Embora pesasse a aprovação por parte do Poder Legislativo, ao fim a proposta não foi assumida pelo MEC. (MORTATTI, 2010, p. 339).

André (2013, p. 48) ressalta ainda que na maioria dos Estados e municípios as políticas de formação são colocadas em prática na forma de “[...] oficinas, palestras, cursos de curta e longa duração, presenciais e a distância, voltados, em geral, para um professor genérico, sem um acompanhamento dos efeitos dessas ações na escola e na sala de aula.” Desta forma, a fim de evitar equívocos flagrantes como os que observamos em nosso Estado, há um consenso entre as pesquisas sobre políticas públicas voltadas para a educação, qual seja: para conseguir o engajamento dos professores, faz-se necessário que estes atribuam sentido e significado às formações, cabendo “[...] aos órgãos gestores fazer com que essas proposições se transformem em medidas efetivas.” (ANDRÉ, 2013, p. 48).

2.2.5 As práticas, os métodos e a identidade docente

As questões levantadas no fim da subseção anterior evidenciam um dos aspectos importantes que devem ser levados em consideração nas pesquisas sobre a alfabetização, a saber: a questão das práticas docentes e dos métodos de alfabetização.

Vários autores já trouxeram à tona essa temática, problematizando o que Soares (2004) chama de “desinvenção da alfabetização” e Mortatti (2010) de “desmetodização da alfabetização”, também chamado de “querela” dos métodos.

O Estado de Mato Grosso do Sul, conforme já observado, pretendeu adotar um método oficial para a alfabetização inicial, quando da implementação do Programa Além das Palavras, este porém, mostrou-se incompatível com a proposta do PNAIC, o qual, definitivamente, não incentiva a adoção de um método único e muito menos promove o método fônico como solução para se alfabetizar a criança na chamada “idade certa”.

É preciso, a tempo, diferenciar a proposta do método fônico de estudos que versam sobre a importância, nas classes de alfabetização, do trabalho com a consciência fonêmica. Monteiro e Soares (2014), por exemplo, demonstram que as dificuldades na leitura podem estar relacionadas com o pouco conhecimento, de algumas crianças, das regras de correspondência letra/som em palavras com sílabas não canônicas. Dessa forma, torna-se importante que o professor alfabetizador perceba as relações entre as estratégias de reconhecimento de palavras e a alfabetização de crianças com dificuldades na leitura.

Em seus estudos sobre as práticas docentes Albuquerque, Morais e Ferreira (2008) concluíram que é na dinâmica das salas de aula que são recriadas as orientações oficiais e acadêmicas. Em consonância com essa conclusão, discutiremos mais adiante, no quarto capítulo, como foram recriadas pelos professores as orientações oficiais da SED/MS, por meio da análise das narrativas dos professores das classes de alfabetização.

Carvalho (2011), em seu artigo "A teoria na prática é outra? Considerações sobre as relações entre teoria e prática em discursos educacionais", demonstra como os professores fazem suas tentativas de transposição das teorias para a prática docente, lançando luz ao que chama de “caráter abstrato” das prescrições institucionais, as quais ignoram que, na prática, os professores se utilizam de elementos característicos da cultura do trabalho escolar e de princípios éticos e políticos que historicamente se associaram aos ideais da escolarização.

Assim, ao assumir outros ou novos papéis sociais, que não o de ensinar, os professores acabam por privilegiar as competências relativas ao domínio pedagógico (CONCEIÇÃO; SOUSA, 2012; ROSADO; CAMPELO, 2011), sendo que os saberes docentes, ao serem

criados e recriados, demonstram que a prática do professor ou professora não se caracteriza apenas como reprodução de modelos ou propostas, antes, pauta-se pela *originalidade*. Dessa forma, torna-se necessário realizar mais pesquisas que contemplem as práticas docentes, não para simplesmente avaliá-las ou formar juízos de valor, mas a fim de entender e compreender quais processos ou conhecimentos tornou possível a manifestação desses aspectos originais (SOUZA; ZIBETTE, 2010).

Quando se trata de práticas alfabetizadoras, alguns conceitos podem se revelar mais importantes que outros, a depender da matriz teórica que se adote. Oliveira (2010a), o já mencionado diretor do Instituto Alfa e Beto, no artigo "Cartilhas de alfabetização: a redescoberta do Código Alfabético", em um estudo analítico das cartilhas brasileiras usadas na atualidade, privilegia a busca por atividades que estabeleçam relações entre fonemas e grafemas e que desenvolvam o que chama de fluência em leitura. Tece, então, várias críticas aos materiais didáticos que não estão em consonância com os conceitos defendidos pela Ciência Cognitiva da Leitura.

Sabe-se que, na realidade educativa do Brasil, o livro didático apresenta uma associação direta com a formação e a atuação dos professores (HORIKAWA; JADILIN, 2010), chegando até ao que Silva (2012) chama de “fetichização” do livro didático, alertando, dessa forma, que a ênfase desmedida no livro, que deveria ser um apoio, ou uma ferramenta pedagógica, pode ofuscar outras discussões sobre condições de trabalho, formação e aprendizado de professores e alunos.

Em Mato Grosso do Sul, a questão do livro didático gera ainda outras preocupações e controvérsias, uma vez que recebemos os livros didáticos do PNL D e os livros/cartilhas do Alfa e Beto e, no que se refere à língua portuguesa principalmente, os livros escolhidos pelos professores e os recebidos pelo Programa guardam diferenças importantes em sua abordagem teórica. Além disso, cria-se certo embate entre pais e professores. Alguns pais cobram a utilização de todos os livros recebidos por seus filhos, sendo que são dois livros texto de português, dois livros de caligrafia, dois livros texto de matemática, um livro de história, um de geografia e um de ciências. Outros pais reclamam da quantidade de livros, que se transformam em um grande peso na mochila dos seus filhos. Os professores, por sua vez, se desdobram para conseguir dar atenção a todo esse material, e ainda ter tempo suficiente para trabalhar outros aspectos, não tratados nos livros didáticos, que considerem importantes e que aparecem em seus planejamentos.

2.3 Um último retoque neste “estado da arte”

O objetivo deste capítulo não era estudar exaustivamente cada ponto ou categoria aqui apresentado, mas oferecer, de uma forma global e generalizada, um mapeamento dos caminhos pelos quais têm andado as pesquisas empíricas realizadas nos programas de pós-graduação (cf. teses e dissertações apresentadas na primeira parte) e os estudos publicados por especialistas (artigos científicos tratados na segunda parte), além de, minimamente, iniciar a análise de onde se situa, no campo teórico, o programa de alfabetização do Instituto Alfa e Beto e o PNAIC, em meio a esse panorama apresentado. No próximo capítulo, serão aprofundados alguns conceitos mais diretamente relacionados à matriz teórica dos dois programas, para finalmente, no capítulo 4, posicionar o professor da rede estadual de ensino em relação a essa mistura de cores e tons que tem se tornado o cenário educativo em Mato Grosso do Sul.

3 UMA TELA, DUAS TÉCNICAS: ANÁLISE DA MATRIZ TEÓRICA DO PROGRAMA ALÉM DAS PALAVRAS E PNAIC

Para entender as escolhas metodológicas dos programas de formação continuada ou de intervenção pedagógica que hoje coexistem no cenário educativo em Mato Grosso do Sul é necessário entender qual a concepção de educação, de formação de professores e de alfabetização e letramento que embasam suas ações.

Segundo Mizukami (1986), a ação docente não é desprovida de intencionalidade. “De acordo com determinada teoria/proposta ou abordagem do processo ensino-aprendizagem, privilegia-se um ou outro aspecto do fenômeno educacional.” (MIZUKAMI, 1986, p. 1). Ainda de acordo com a pesquisa feita por Mizukami (1986), no campo do que a autora chama de *ideário pedagógico*, encontramos cinco abordagens do processo ensino-aprendizagem, quais sejam: a tradicional, a comportamentista, a humanista, a cognitivista e a sociocultural. Tendo em vista essas dimensões, nós nos propomos a analisar, nos programas aqui abordados, aspectos dessas concepções teóricas percebidos em suas ações.

3.1 Sem oportunidade para criar: use esta técnica, estas cores!

O Programa Além das Palavras, nome dado a uma política de intervenção pedagógica que consiste num conjunto de práticas e materiais didáticos adotados com o objetivo de melhorar a Educação Básica, foi posto em execução por meio da Resolução/SED nº 2.147, de 15 de janeiro de 2008, pela Secretaria do Estado de Educação de Mato Grosso do Sul.

No material intitulado “Programa Além das Palavras”, distribuído em reuniões de formação dos coordenadores de área, a introdução do projeto é assim justificada:

Analisando dados do Sistema de Avaliação Educacional de Mato Grosso do Sul/SAEMS e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, percebeu-se que um considerável número de escola/municípios apresentava baixos índices de desempenho. Esse quadro indicava a necessidade de uma incisiva intervenção didático-pedagógica nas turmas de 3º ao 5º ano do ensino fundamental. Dessa forma, a Secretaria de Estado de Educação, em articulação com a direção e a comunidade escolar, implantou gradativamente, em 2008, o Projeto “Além das Palavras”. (MATO GROSSO DO SUL, 2012a, p. 5).

O Programa foi ampliado no ano seguinte para atender também ao 1º e 2º anos do Ensino Fundamental e, após sucessivas ampliações, estendido a todas as etapas da Educação Básica, de acordo com a Resolução SED/MS nº 2.509, de 4 de janeiro de 2012, publicada no Diário Oficial nº 8.104, que assim declara:

Considerando a necessidade de sistematizar o processo de alfabetização/letramento, proporcionando condições para o sucesso escolar dos estudantes ao término do 2º ano do ensino fundamental,

Considerando a necessidade de viabilizar metodologia e materiais didáticos específicos para o desenvolvimento dos estudantes matriculados na Rede Estadual de Ensino, em especial nos anos iniciais do ensino fundamental,

Considerando a necessidade de sistematizar o processo de formação continuada para os professores e equipe técnica que atuam junto aos anos iniciais do ensino fundamental, com vistas à melhoria do processo de ensino e aprendizagem, resolve:

Art. 1º Implantar o Programa Além das Palavras nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental.

Art. 3º Fica concedido ao Programa Além das Palavras a condição de Programa Educacional Especial da Secretaria de Estado de Educação/SED. (MATO GROSSO DO SUL, 2012c, p. 3).

A SED/MS afirma, no documento Programa Além das Palavras (MATO GROSSO DO SUL, 2012a, p. 3) que, “apesar de metodologia própria, o Programa está em consonância com o Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino/MS, instrumento norteador das ações docentes, recentemente reestruturado.” No processo de investigação e análise documental, pretendemos verificar em que medida os pressupostos do mencionado programa estão em conformidade com as diretrizes da Secretaria de Educação, especificamente no que tange à alfabetização e ao letramento.

Uma das particularidades do Programa é a contratação de professores formados em Letras e Matemática para exercerem a função de coordenadores, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Esses profissionais recebem formação diretamente da equipe da SED/MS e a repassam para os professores da unidade escolar onde estão lotados. Essa se constitui uma das características principais do Programa, assim definido:

O Programa Além das Palavras apresenta-se como um conjunto de ações articuladas a serem desenvolvidas junto a professores licenciados em Língua Portuguesa e Matemática para atuarem como coordenadores de área da Rede Estadual de Ensino. (MATO GROSSO DO SUL, 2012a, p. 11).

As orientações em Língua Portuguesa e Matemática incluem várias ações articuladas de intervenção na prática cotidiana do professor e da equipe pedagógica. Um exemplo disso são as mudanças na supervisão do planejamento das aulas feitas pelos professores.

Anteriormente, a responsabilidade dessa supervisão era do coordenador pedagógico. Com a implementação do Programa, inicialmente os coordenadores de área analisavam e davam o parecer favorável ou não aos planejamentos, que somente depois poderiam ser aprovados pelo coordenador pedagógico. Os coordenadores pedagógicos, por sua vez, não participavam da formação continuada do Programa, deixando de receber informações específicas sobre a sua metodologia e não tendo acesso antecipado, inclusive, ao material didático, a não ser quando este já está efetivamente em uso nas escolas.

A Resolução SED/MS nº 2.597, de 14 de Dezembro de 2012, que dispõe sobre o Projeto de Coordenação de Língua Portuguesa e Matemática, em seu art. 18, tratando das competências dos coordenadores de área, enumera, dentre outras, estas funções:

- VIII. Assessorar, orientar e **intervir** permanentemente na prática docente, nos componentes curriculares/disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, em articulação com o coordenador pedagógico;
- XI. **Analisar** os planejamentos de professores de Língua Portuguesa e de Matemática;
- XV. Realizar com apoio do coordenador pedagógico o **acompanhamento sistemático do corpo docente em sala de aula**, com vistas a diagnosticar as dificuldades encontradas junto aos componentes curriculares/disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática. (MATO GROSSO DO SUL, 2012e, p. 2, grifo nosso).

Esse acompanhamento sistemático do trabalho do professor em sala de aula era feito mediante a assistência às aulas dos professores e à comparação dos cadernos e livros dos alunos com o planejamento feito em conjunto com o coordenador de área, a fim de verificar se o professor está realmente executando em sala de aula o planejamento feito anteriormente, supervisionado e assinado pelos coordenadores.

Com relação ao material didático adotado para a alfabetização em língua materna, a SED/MS realizou uma parceria com o Instituto Alfa e Beto (IAB), adquirindo dessa instituição kits completos que incluíam os livros didáticos: *Grafismo e Caligrafia* - letras cursivas, *Grafismo e Caligrafia* - letras de forma, *Aprender a Ler, Manual do professor - Aprender a ler, Manual de Orientação do Programa Alfa e Beto de Alfabetização, Manual da Consciência Fonêmica*, 110 minilivros, Bonecos Alfa e Beto (fantoques), cartazes, *Livro Gigante - Leia comigo, Manual do livro Gigante - Leia Comigo, Livro Reduzido - Leia Comigo, Agenda do Professor*³, além dos livros para o professor *ABC do Alfabetizador*,

³ Essa agenda funcionava, até 2012, como um registro padronizado do planejamento do professor, consistindo em uma tabela onde eram registrados os números das páginas e as lições que seriam executadas, mensalmente ou por quinzena. O seu preenchimento, inclusive, eximia o professor de apresentar o planejamento *online* do componente curricular Língua Portuguesa, sendo que, ao invés de discriminar os conteúdos e metodologias dessa aula o professor devia escrever apenas "planejamento feito na Agenda do Professor". No ano de 2013, o preenchimento da agenda foi abandonado.

Alfabetização de Crianças e Adultos: novos parâmetros e Aprender e Ensinar, todos de autoria de João Batista Araújo e Oliveira (diretor-presidente do Instituto Alfa e Beto), com ou sem parceria com outros autores.

Declara o documento elaborado pela SED/MS:

O Programa Além das Palavras fundamenta o componente curricular da Língua Portuguesa para a Alfabetização, 1º e 2º anos do ensino fundamental, no material didático da Alfa Educativa, “ALFA E BETO”, Alfabetização pelo Método Metafônico e do 3º ao 5º ano na Coleção ABCD da mesma editora. (MATO GROSSO DO SUL, 2012a, p. 20).

Assim, diante desse panorama, a orientação teórica do professor alfabetizador no Estado de Mato Grosso do Sul passa a ser diretamente influenciada pela concepção de alfabetização preconizada pelo Programa Além das Palavras e, conseqüentemente, pelo Instituto Alfa e Beto.

Uma mudança inesperada, em relação à coordenação de área, ocorreu no final de 2013 e início de 2014. A Secretaria de Estado de Educação não renovou os contratos dos coordenadores de Língua Portuguesa e Matemática, gerando uma expectativa sobre a continuidade (ou não) do Programa Além das Palavras. Sem nenhuma justificativa oficial, emitida por meio de comunicações internas ou resoluções, iniciamos o ano letivo de 2014 sem saber se o programa estava em vigor ou se havia sido extinto. Os livros recebidos por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foram recebidos normalmente e distribuídos aos alunos, porém, quase ao final do 2º bimestre, a SED/MS enviou o material didático do Programa Além das Palavras, juntamente com os testes padrão fornecidos pelo Instituto Alfa e Beto.

No cenário das escolas estaduais em Mato Grosso do Sul, portanto, temos um programa de intervenção pedagógica pautado em materiais didáticos específicos para uma metodologia que se apóia em coordenadores de área, porém, *sem* os coordenadores de área. Além disso, continuamos a receber materiais didáticos do MEC e formação continuada e material formativo do PNAIC. Tudo junto e ao mesmo tempo.

3.2 As cores da alfabetização e da leitura no Programa Além das Palavras

O diferencial das ações didático-pedagógicas propostas no Programa Além das Palavras é a utilização do método fônico em seus materiais didáticos destinados à

alfabetização. Para fins de contextualização, Oliveira (2004) conceitua como fônico qualquer método que ajude o aluno a fazer relações entre fonemas e grafemas. Declara o autor:

O uso de métodos fônicos não ocorre de forma abstrata; ele se dá através da utilização de materiais didáticos diversos – uso de letras, alfabetos, atividades que letras e sons (fonemas e grafemas), palavras impressas em cartões e cartazes, textos desenvolvidos ou escolhidos por critérios semânticos e morfossintáticos. Esses materiais se encontram na forma de orientações, fichas e listas de palavras, ou sistematizados e manuais de alfabetização – que tradicionalmente são chamados de cartilhas no Brasil. (OLIVEIRA, 2004, p. 59).

Em tal contexto, a utilização do método fônico implica em uma relação professor/aluno diferenciada da que é observada quando da aplicação de outros métodos. O método fônico prescinde de uma abordagem metodológica muito diferente de quando é empregada, por exemplo, uma concepção voltada para a teoria da psicogênese da língua escrita, desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (1985) a partir dos seus estudos sobre a psicogênese da língua escrita.

Embora não proponha objetivamente um método, Emília Ferreiro revolucionou os conhecimentos sobre alfabetização. Acerca da questão dos métodos, afirmam as autoras:

[...] nosso objetivo será mostrar nos fatos a pertinência da teoria psicogenética de Piaget e das conceitualizações da psicolinguística contemporânea, para compreender a natureza dos processos de aquisição de conhecimento sobre a língua escrita, situando-nos acima das disputas sobre os métodos de ensino, porém tendo como fim último o de contribuir na solução dos problemas de aprendizagem da lecto escrita na América Latina, e o de evitar que o sistema escolar continue produzindo futuros analfabetos. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 32).

Assim, quando no sistema escolar é adotada uma perspectiva na linha da psicogênese da língua escrita, o professor demonstra uma postura com relação ao ensino-aprendizagem diametralmente oposta àquela utilizada ao se adotar os pressupostos do método fônico. Acompanhando as ideias propostas por Ferreiro e Teberosky, pode-se dizer que

Na teoria de Piaget, então, um mesmo estímulo (ou objeto) não é o mesmo a menos que os esquemas assimiladores a disposição também o sejam. O que equivale a colocar o sujeito da aprendizagem no centro do processo, e não aquele que, supostamente, conduz essa aprendizagem (o método, na ocasião, ou quem o veicula). E isto nos obriga – felizmente – a estabelecer uma clara distinção entre os passos que o método propõe, e o que efetivamente ocorre “na cabeça” do sujeito. Dizemos, “felizmente”, já que a confusão entre métodos e processos leva, necessariamente, a uma conclusão que nos parece inaceitável: os êxitos na aprendizagem são atribuídos ao método e não ao sujeito que aprende. (FERREIRO E TEBEROSKY, 1985, p. 27).

Em face disto, um professor que anteriormente à implementação do Programa Além das Palavras utilizava a perspectiva da psicogênese da língua escrita como referencial para a sua prática pedagógica, certamente terá de modificar sua abordagem, sua organização do trabalho didático, suas ideias sobre alfabetização e suas práticas pedagógicas ao se ver impelido, pelo sistema educativo, a utilizar o programa oficial da Secretaria de Estado de Educação.

Ponderando sobre essas diferenças, um dos manuais do Instituto Alfa e Beto afirma que “[...] as implicações da Ciência Cognitiva da Leitura e do construtivismo psicogenético não são as mesmas. Provavelmente, as suas consequências sociais também não são as mesmas.” (OLIVEIRA, 2004, p. 11). Com efeito, o presidente do Instituto Alfa Beto afirma:

[...] somente uma ignorância absoluta do que vai pelo mundo ou a cega adesão a um discurso ideológico pode justificar afirmações como a de que “a psicogenética da língua escrita constitui-se numa mudança paradigmática sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita”. A verdade histórica é que houve uma tentativa de explicar a aquisição da leitura e da escrita a partir de uma extensão das ideias de Piaget, mas essa tentativa não deu certo. Em termos científicos, isso significa que surgiram explicações mais corretas para esses fenômenos. [...] As ideias da psicogenética não funcionaram como modelo explicativo – há explicações melhores. (OLIVEIRA, 2004, p. 15).

Para o presidente do Instituto Alfa e Beto, a “explicação melhor” refere-se ao método fônico, considerando a alfabetização como a aprendizagem de uma técnica de decodificação, baseada em atividades que trabalham a análise (capacidade de decompor palavras em sílabas, letras e fonemas) e síntese (capacidade de juntar fonemas ou letras para formar sílabas ou palavras).

Em diversos momentos e em diferentes manuais produzidos pelo Instituto Alfa e Beto, esse conceito é repetido e reforçado. Os argumentos que são utilizados para sustentar essa ideia envolvem questões de limitações da memória de curto prazo, de velocidade de leitura ou fluência, de deficiências do vocabulário infantil, de capacidades cognitivas gerais (como a capacidade de organização de ideias, de análise, inferência), de conhecimentos específicos sobre as características dos diversos tipos de texto. Como, por exemplo:

Aprender a ler é diferente de ler e de compreender. Quando estou aprendendo a ler, minha atenção, memória e capacidade cognitiva estão concentradas no mecanismo da decodificação. [...] O objetivo é extrair o som representado pelos grafemas, e comparar esse som com o significado da palavra que dele resulta. (OLIVEIRA, 2004, p. 29).

Ou ainda:

Para aprender a ler, ou seja, para identificar automaticamente uma palavra, é preciso primeiro aprender a decodificar, ou seja, estabelecer as relações entre as letras e os fonemas (ou sons) que elas representam. É somente através da decodificação que o leitor adquire competências que lhe permitem ler qualquer palavra sem ajuda. (OLIVEIRA; CHADWICK, 2008, p. 162).

No Programa, há uma ênfase nos chamados *pré-requisitos*, que corresponderiam ao trabalho com a *consciência fonêmica*, conceituada como a identificação das relações entre sons e letras e ao *princípio alfabético*, identificado como o conhecimento de que os sons correspondem a letras e vice-versa.

O *Manual de Consciência Fonêmica* (2010c), em sua introdução, explica que para se alfabetizar o aluno é preciso superar três desafios: descobrir o princípio alfabético, aprender a decodificar e aprender o princípio ortográfico. Explica ainda que é necessário superar esses desafios através do “[...] desenvolvimento da consciência fonêmica, que é a base para a descoberta do princípio alfabético.” (OLIVEIRA, 2010c, p. 5).

Para a aprendizagem ou o desenvolvimento da consciência fonêmica, o Programa Alfa e Beto de alfabetização propõe uma sequência rígida de ensino dos fonemas da língua portuguesa, como pode ser percebido no índice do *Manual de Consciência Fonêmica* (2010c):

Figura 1 - Sumário do *Manual de Consciência Fonêmica*

Sumário	
Introdução	5
Capítulo 1 – Atividades Preparatórias	
A – Consciência fonológica: identificar sons, ritmos, rimas	13
B – Aprendendo a ouvir e obedecer comandos	25
C – Consciência fonêmica: análise e síntese de sons	28
Capítulo 2 – Fonemas: vogais orais	
/a/ /ê/ /é/	33
/i/ /ô/ /o/	39
/u/	44
Capítulo 3 – Fonema /l/	48
Capítulo 4 – Fonema /m/	55
Capítulo 5 – Fonema /n/	62
Capítulo 6 – PARTE I – Fonemas: vogais nasais /am/ /em/ /im/ /om/ /um/ ...	69
PARTE II – Fonemas /lh/ e /nh/	74
Capítulo 7 – Fonema /s/	78
Capítulo 8 – Fonema /z/	89
Capítulo 9 – Fonema /f/	97
Capítulo 10 – Fonema /v/	105
Capítulo 11 – Fonema /R/	113
Capítulo 12 – Fonema /r/	126
Capítulo 13 – Fonema /ch/	131
Capítulo 14 – Fonema /j/	134
Capítulo 15 – Fonema /k/	142
Capítulo 16 – Fonema /d/	148
Capítulo 17 – Fonema /b/	154
Capítulo 18 – Fonema /p/	162
Capítulo 19 – Fonema /t/	170
Capítulo 20 – Fonema /g/	178

Fonte: Oliveira (2010c)

Os capítulos do manual devem ser trabalhados conjuntamente com a cartilha *Aprender a Ler* e com os respectivos minilivros. Diante disso, quando o aluno está aprendendo o fonema /k/, os textos e atividades que serão apresentados a ele deverão estar repletos de palavras com a letra C: ele as verá na cartilha, nos minilivros e repetirá isso inúmeras vezes nas atividades do *Manual de Consciência Fonêmica*, como pode ser visto na imagem abaixo:

Figura 2 - Atividade do *Manual de Consciência Fonêmica*

CAPÍTULO 15
FONEMA - /k/

PROFESSOR

Lembre-se de que o som /k/ pode ser representado pelas letras C, QU ou K (nomes próprios e estrangeiros). Neste momento você não está preocupado com a ortografia, portanto deve ter atenção para:

- exercícios orais: pode ser palavra com qualquer letra (C, QU OU k)
- exercícios escritos: só fazer atividades em que o som /k/ seja representado pela letra C (diante de a, o, u).

1. IDENTIFICANDO O SOM

PROFESSOR: **O Beto vai falar um punhado de palavras. Vamos ouvir:**

BETO: *Claro, craque, crime, cura, quero, quilo, casa.*

- O professor repete cada palavra, acentuando o som /k/:

/k/laro /k/raque /k/rime /k/ura /k/ero /k/ilo /k/asa

BETO: *Qual é o som que vocês ouvem no início de cada palavra?*

- Os alunos devem responder:

ALUNOS: /k/. O som /k/.

2. IDENTIFICANDO O SOM

PROFESSOR: *Carolina carola coloca a coroa no cocuruto e cora*

PROFESSOR: Qual o som que vocês mais ouviram?

Os alunos devem identificar corretamente: /k/. O som /k/.

3. IDENTIFICANDO O SOM NO INÍCIO DA PALAVRA

PROFESSOR: **Vocês vão adivinhar a palavra que o Alfa falar:**

ALFA: /k/ AÇA. *Que palavra eu falei?*

ALUNOS: CAÇA. *O Alfa falou CAÇA.*

- Faça o mesmo exercício com palavras como:

/k/ asa /k/ arro /k/ anal /k/ antor
/k/ orreio /k/ or /k/ oco /k/ oração

Fonte: Oliveira (2010c, p.142)

Interessante é como o método “dribla” o fato de que na língua portuguesa, como em diversas outras línguas, não há uma correspondência unívoca entre os sons da fala e a sua representação escrita. No exemplo dessa “lição”, a orientação dada ao professor é que, como o fonema /k/ pode ser representado pelas letras C, QU e K, o professor deve oferecer aos alunos somente palavras com a letra C (diante de A, O, U). Assim, para não confundir a criança, são fornecidas informações parciais: forja-se uma relação letra/som perfeita (/k/ = C), omitindo que a letra K e o dígrafo QU também representam esse fonema /k/ e que diante das letras E e I

o fonema não será mais /k/ e sim /s/; e ainda se concebe que, pelo fato da professora omitir as palavras “proibidas” para aquela lição, a criança nunca terá acesso a elas em sua vida cotidiana, como no nome de um colega, da mãe, de um irmão ou quem sabe dela mesma; ou até mesmo em um rótulo, na logomarca de uma loja, de um cinema, em nomes de personagens estampados em seu material escolar:



Ferreiro (2011) associa essa preocupação didática em apresentar as letras individuais (seja por seus nomes ou pelos “sons” que produzem), em uma sequência que iria do “fácil” ao “difícil”, à concepção da escrita como meramente uma técnica de transcrição de sons. Além do equívoco conceitual no trato da aprendizagem da leitura e escrita, Ferreiro nos chama atenção para outro problema, que considera “[...] mais sério e carregado de consequências: a transformação da escrita em objeto escolar e, por consequência, a conversão do professor no único informante autorizado.” (FERREIRO, 2011, p. 40). Aliado a isso, segue também uma “[...] imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons”, esquecendo-se ou deixando de lado o “sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu.” (FERREIRO, 2011, p. 41).

Artur Gomes de Moraes, membro do CEEL (Centro de Estudos em Educação e Linguagem), em um artigo apresentado ao XIII ENDIPE, apresenta ainda outro argumento:

[...] evidências demonstram que a exigência original dos propositores de métodos fônicos – levar o aprendiz a pronunciar isoladamente cada um dos fonemas de uma palavra – é antinatural, inaceitavelmente complexa para quem não fez um curso de fonética ou fonologia em nível de graduação. Tratá-la como pré-requisito para a alfabetização seria promover exclusão ou, no mínimo, exigir uma sobrecarga cognitiva desnecessária para os aprendizes que conseguissem sobreviver ao método. (MORAIS, 2006, p. 11).

Essa tarefa complexa, tratada como pré-requisito pelo Programa Alfa e Beto, produz algumas situações constrangedoras, quando nem as crianças, e nem mesmo a professora, conseguem repetir o tal “barulho” da consoante. Constatei essa realidade na escola em que atuo, tanto em alunos como em professores, semelhante ao relatado por Carvalho e Santos em pesquisa realizada em Itabaiana/SE:

Como o programa trabalha a consciência fonêmica, pudemos observar um menino com problema de dicção que sentia muita dificuldade em pronunciar o som das letras, afetando, até mesmo, na escrita das palavras. Numa atividade de ditado observou-se que a palavra **piada** foi grafada como **piaca**. Pedimos que ele falasse as palavras girafa, casa, fada e macaco, ele pronunciou da seguinte forma respectivamente: *girata, tasa, tada e matato*. A educadora sente dificuldade para alfabetizar esse aluno diante do contexto do método fônico. Como o aluno tem problemas na articulação dos sons e não consegue transferir esses conhecimentos para o domínio do código escrito, como propor atividades desarticuladas dos sons que o aluno não consegue produzir? (CARVALHO; SANTOS, 2009, p. 9, grifo dos autores).

E a situação que esses pesquisadores encontraram em Sergipe não é diferente da realidade presenciada aqui em Mato Grosso do Sul. Por várias vezes, na sala de professores, pudemos presenciar as professoras, mesmo em tom de brincadeira, desafiando uma a outra a pronunciar os fonemas solicitados pelo programa. A solução encontrada por aqui não foi diferente da relatada por Carvalho e Santos (2009). As professoras, em nosso Estado, ora chamavam um aluno para demonstrar o “barulho” da letra, geralmente aqueles que apresentavam facilidade em memorizá-los, ora diziam o nome da letra mesmo ou a sílaba que esta formava juntando-se as vogais. E então, voltávamos ao velho BA-BE-BI-BO-BU-BÃO. Assim descrevem os pesquisadores o que aconteceu em Sergipe:

A própria professora tem dificuldade de pronunciar os fonemas para os alunos como determina o manual e os vídeos que orientam a ação pedagógica. Como a professora não consegue pronunciar como é feito no vídeo a educadora realiza as atividades falando o nome das letras e não projetando os fonemas. (CARVALHO; SANTOS, 2009, p. 9).

A ênfase na consciência fonêmica demonstra como a metodologia do Programa é baseada em situações artificialmente produzidas para ensinar. O que acontece é que quase sempre as situações reais de sala de aula não correspondem às experimentais. Diante de crianças reais, curiosas e ativas uma proposta voltada para o instrucionismo tende a apresentar falhas e ranhuras que fogem ao “script” proposto pelo método. É interessante o argumento de Frank Smith:

Se uma professora faz com que a criança [...] detecte “sons” diferentes e isolados na linguagem falada (esotericamente chamado de “consciência fonêmica”) – então, obviamente as crianças que não puderem fazer isso terão problemas em entender o sentido da instrução e, é claro, em aprender a ler. A dificuldade em entender certo tipo de ensino não significa que uma criança não esteja pronta para aprender a ler; simplesmente confirma que o ensino pode, às vezes, ser inapropriado e causar confusão. (SMITH, 1999, p. 118).

Observando essas características presentes no Programa Alfa e Beto, podemos identificá-las com a abordagem *tradicional* do ensino, na qual “[...] a ênfase é dada às situações de sala de aula, onde os alunos são 'instruídos e ensinados' pelo professor”. Sendo a aprendizagem do aluno considerada “[...] um fim em si mesmo: os conteúdos e as informações têm de ser adquiridos, os modelos imitados.” (MIZUKAMI, 1986, p. 13). Ainda nesta perspectiva, a autora esclarece como se identifica um ensino tradicional:

[...] a correspondente metodologia se baseia mais frequentemente na aula expositiva e nas demonstrações do professor à classe, tomada quase como auditório. O professor já traz o conteúdo pronto e o aluno se limita, passivamente, a escutá-lo. [...] A reprodução dos conteúdos feita pelo aluno, de forma automática e sem variações, na maioria das vezes, é considerada como um poderoso e suficiente indicador de que houve aprendizagem e de que, portanto, o produto [da aprendizagem] está assegurado. (MIZUKAMI, 1986, p. 15).

A figura 3, que reproduz a contracapa dos minilivros, ilustra as instruções em forma de roteiro dadas ao professor e a recomendação de se repetir várias vezes uma ação (no caso, a leitura do minilivro), para que se descubra “o segredo do sucesso”. Na apresentação dos minilivros (figura 4), Oliveira solicita que não se altere a ordem dos livros, uma vez que seguem a sequência de letras/fonemas trabalhadas na cartilha e no *Manual da Consciência Fonêmica*. Após a repetição da leitura dos livros (a orientação é a de que cada minilivro seja lido no mínimo cinco vezes), o professor deveria “tomar a lição”. Tivemos casos de alunos que simplesmente decoravam o texto do minilivro e o repetiam para o professor na hora da “tomada da lição”. Esses alunos, porém, terminaram o 2º ano sem aprender a ler, sendo reprovados.

Figuras 3 e 4 - Contracapa dos minilivros

Relação das Aulas do Livro 3 com os Minilivros

Aula	Título da leitura	Fonema	Grafema	Minilivros
1	Ei, Alfa! Oi, Beto!	/a/ /e/ /é/ /i/ /o/ /ó/ /â/	A E I O U	–
2	Eu leio	/l/	L	–
3	A aula	/m/	M	1-5
4	Dalila e a Moda	/d/	D	6-10
5	Nilo e Nina	/n/	N	11-15
6	A lenda da lua-de-mel	/am/ /em/ /im/ /om/ /um/	Vogais + m, n, ~	16-20 21-25 (revisão)
7	Essa não!	/s/	S inicial S após consoante SS	26-30
8	Alazã e Azulina	/z/	Z S intervocálico S precedido de vogal	31-35
9	O filme: "Fome de leão"	/f/	F	36-40
10	VENDO	/v/	V	41-45 46-50 (revisão)
11	Serra, mar e ar	/R/	R e rr	51-55
12	A família de Aureliano	/r/	r	56-60
13	Coisas de Louco	/k/	C, QU	61-65
14	O lo-bo que virou bo-lo	/b/	B	66-70
15	Que dupla!	/p/	P	71-75
16	Alfa limpa tinta	/t/	T	76-80 81-85 (revisão)
17	Cochichos	/ch/	CH	86-90
18	O convite	/g/	G, GU	91-95
19	A jura do jeca	/j/	J, G	96-100
20	Venha já!	/lh/ e /nh/	LH e NH	101-105 106-120 (revisão)

Professor,

O presente volume contém 120 minilivros do Programa Alfa e Beto de Alfabetização. Minilivros são livros de histórias decodificáveis, com textos simples e claros. O objetivo dos minilivros é desenvolver a fluência de leitura: ler depressa, de maneira correta e com entonação adequada. Esses livros acompanham o Livro 3 do Programa Alfa e Beto.

Ajude seu aluno a descobrir a alegria de ler sozinho. Mas para ter essa alegria, ele precisa compartilhar esses primeiros momentos com você. As crianças gostam e precisam de apoio para compartilhar as alegrias, dificuldades e desafios de ler seus primeiros livros. Se ele se tornar um bom leitor, é meio caminho andado. Há muito que você pode fazer para ajudar.

O segredo do sucesso é simples: ler e reler, com segurança, sem errar e com entonação adequada. Assim, o seu aluno irá adquirir mais fluência a cada leitura e a cada leitura se tornar um leitor melhor.

Os minilivros devem ser lidos em ordem. Para cada Aula do Livro 3 do Programa Alfa e Beto há 5 minilivros. Cada conjunto de minilivros, correspondentes a uma Aula do Livro 3, apresenta um novo fonema e incorpora fonemas e palavras já familiares. O Quadro com a relação dos fonemas e a lição a que se referem os minilivros encontra-se ao final deste volume.

A cada nova Aula do Livro 3, você deverá distribuir os respectivos minilivros. Cada aluno deve ler cada minilivro pelo menos cinco vezes, em casa e na aula. E, sempre que possível, deve reler os minilivros mais antigos – com proficiência cada vez maior.

Pelo menos uma vez por mês, você deverá "tomar a leitura" do aluno. Para isso deve usar uma leitura ou minilivro que o aluno nunca leu. O texto escolhido deve conter apenas os fonemas que o aluno já conhece. Os minilivros de revisão são particularmente apropriados para essa atividade.

Vamos curtir as historinhas?

João Batista Araújo e Oliveira
Presidente do Instituto Alfa e Beto

Fonte: Oliveira (2009)

A recomendação de que, “pelo menos uma vez por mês”, o professor deverá “tomar a leitura”, usando para isto “um minilivro que o aluno nunca leu” expressa bem o que Mizukami (1986) define como didática tradicional. Segundo a autora, “[...] a didática tradicional quase que poderia ser resumida, pois, em 'dar a lição' e em 'tomar a lição.'” (MIZUKAMI, 1986, p. 15).

Outra característica presente na metodologia do Programa é a ênfase dada ao que Oliveira (2004) denomina de “reabilitação dos proscritos”: memorização, caligrafia, ditado e cópia. Essas atividades, de acordo com o IAB, foram consideradas no Brasil como antipedagógicas e desnecessárias, afirmando ainda que “ninguém, pedagogo ou não, duvida dos malefícios de uma educação centrada na decoreba, em que o único esforço intelectual do aluno consistia em memorizar e recitar textos de cor.” Oliveira, porém, argumenta:

[...] se memorizar textos perdeu espaço na escola brasileira, certamente não o perdeu na sociedade nem em escolas de outros países. [...] Quem decretou o fim da memorização? Independentemente de sua utilidade prática,

memorizar textos continua sendo um importante e saudável mecanismo de fortalecimento da memória. (OLIVEIRA, 2004, p. 73).

Por um lado, o Programa justifica a decodificação, sem preocupações maiores com a compreensão, para não sobrecarregar a memória, afirmando que quando são misturados “outros objetivos – ainda que meritórios e importantes, como a compreensão de textos – a memória de curto prazo fica pressionada e, literalmente, entra em curto-circuito” (OLIVEIRA, 2004, p. 29); por outro lado, defende a *memorização* pelo fato de esta expor “o aluno à mesma palavra várias vezes”, sendo que, segundo ele, “as evidências científicas mostram que é necessário identificar uma palavra pelo menos quatro ou cinco vezes para que ela fique registrada na memória de curto prazo”, além de “desenvolver a fluência oral na língua padrão.” (OLIVEIRA, 2004, p. 74).

Observamos uma perspectiva diferente no tratamento da memória em Smith (1999). Para esse autor, a memória apresenta possibilidades e problemas. O problema seria a sobrecarga que a memória de curto prazo sofre quando o leitor empreende uma tentativa de identificação das letras individualmente ou mesmo de palavras descontextualizadas. “Mas, se as palavras formarem uma frase com significado, no mínimo uma dúzia poderá ser lembrada sem erro algum.” (SMITH, 1999, p. 43).

Em outros termos, para o autor do Programa Alfa e Beto de alfabetização, o conhecimento vindo das descobertas da neurociência, de que a capacidade da nossa memória de curto prazo é de seis ou sete itens, implica em deixar de lado a leitura com compreensão em favor da decodificação. Para Smith, esse conhecimento implica em oferecer às crianças oportunidades de leitura significativa, para que não se fixem em seis ou sete letras, o que favoreceria o que o autor chama de “visão túnel”, quando, ao se concentrar em poucos itens sem significação, como na tentativa de decodificar, o aluno deixa de ver, por assim dizer, o que está ao redor, o contexto de informações que auxiliam a compreensão. Smith assim argumenta:

Frequentemente espera-se que as crianças aprendam a ler com um material que não faz sentido para elas. Alguns produtores de matérias de ensino ainda se vangloriam do fato de que seus produtos são sem sentido, já que isso inibe as crianças de cometer a suposta ofensa de “adivinhar”. Mas tudo o que a falta de sentido faz e pode causar é visão túnel e um impasse na memória de curto prazo. (SMITH, 1999, p. 43).

Para Oliveira (2004, p. 29), o aluno que “[...] passa a tentar adivinhar as palavras perde a oportunidade ou retarda a aprendizagem das técnicas de decodificação – essenciais para

promover a autonomia na leitura.” Ao passo que Smith (1999, p. 130) argumenta a favor da *previsão*, palavra que o autor prefere a adivinhação, por esta ter “[...] uma conotação negativa para muitos professores e pais” e estar “[...] associada ao comportamento aleatório e impensado” ou “[...] às tentativas de alcançar algo sem o devido esforço.” Para Smith, a previsão é uma atividade hábil, que permite ao leitor se utilizar do conhecimento prévio para antecipar a identificação de palavras desconhecidas, num contexto significativo. Interessante o exemplo dado pelo autor para comprovar essa situação:

Muitos dos erros aparentes cometidos pelas crianças durante a leitura em voz alta não são erros de sentido. Ao contrário, eles refletem uma incapacidade de realizar uma tarefa adicional ao mesmo tempo em que lêem à procura de sentido [...] não é incomum que um leitor – iniciante ou experiente – leia em voz alta uma frase como *Ela volta já* como “Ela já volta”, ou *Ele não tem dinheiro algum* como “Ele não tem nenhum dinheiro”. O leitor está entendendo o significado do texto e colocando-o em uma linguagem familiar [...]. (SMITH, 1999, p. 130).

Citamos os estudos de Smith (1999) não para defender um modelo descendente (top-down) de compreensão leitora, mas para demonstrar como o mesmo conhecimento, ou seja, as descobertas da neurociência sobre a memória de curto prazo, pode significar abordagens pedagógicas diferentes, dependendo da concepção teórica por trás das ações. No ensino tradicional, preserva-se a *memorização* como instrumento de aprendizagem, uma vez que, ao decorar algumas palavras, o aluno treinaria a decodificação sem se apoiar no contexto. Essa prática se justificaria, para o Programa, porque um bom leitor é aquele que depende menos de elementos do contexto para realizar a leitura.

Os estudos de Charles Perfetti (1999), por outro lado, demonstraram que são os alunos com mais dificuldade em processar as palavras que recorrem com maior frequência ao contexto para compreender o que leem, utilizando os conhecimentos prévios de diferentes gêneros textuais e formas de produção de texto escrito com os quais teve contato. Negar que as crianças, mesmo antes de serem alfabetizadas, podem desenvolver esses conhecimentos, limitando-se a oferecer textos decodificáveis em cartilhas, demonstra “[...] uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e uma aparelho fonador que emite sons”, desconsiderando que “[...] atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age no real para fazê-lo seu.” (FERREIRO, 1985, p. 97).

Dessa forma, para entender como se dá a compreensão leitora por parte das crianças, é importante considerar “[...] duas perspectivas: do ponto de vista do sistema de escrita que

fornece as unidades de leitura e do ponto de vista dos processos cognitivos que resultam em leitura”⁴ (PERFETTI, 1999, p. 168, tradução nossa). Seja leitor iniciante ou leitor proficiente, ambos se beneficiarão de um ensino que não se baseie em textos produzidos artificialmente com o único objetivo de ensinar as relações entre fonemas e grafemas, antes, que ofereça diferentes oportunidades de colocar em funcionamento todo o seu potencial cognitivo lendo (ou ouvindo) bons textos e produzindo escritas (com ou sem ajuda de um escriba) que sejam significativas, que façam sentido. Destarte:

A leitura de histórias é, com efeito, uma ocasião potencialmente rica para o desenvolvimento do vocabulário, em virtude do fato de as histórias conterem pistas contextuais que ajudam a decifrar o sentido de palavras desconhecidas (Ex.: Nagy & Herman, 1988). Somadas às ilustrações dos livros e às pistas não linguísticas e para-linguísticas usadas pelo leitor, por exemplo, gestos e expressões faciais, entonação e ritmo as pistas contextuais constituem uma fonte poderosa de informações sobre o significado de palavras desconhecidas. Embora essas pistas pareçam ser eficientes em si mesmas, há evidência (Whitehurst & cols., 1988) de que a participação ativa da criança na construção do significado é um aspecto importante dos programas de leitura de histórias. (FONTES; CARDOSO-MATINS, 2004, p. 83).

Outro “proscrito” reabilitado pelo programa é a *caligrafia*. É possível perceber a ênfase dada ao seu treino pela quantidade de exercícios destinados à aprendizagem do traçado da letra encontrados nos livros adquiridos no “pacote” do programa de alfabetização: *Grafismo e Caligrafia; Letras de Forma e Grafismo; Caligrafia – Letras Cursivas*. As atividades desses livros são baseadas nos pressupostos dos conhecidos exercícios de prontidão e de maturação para a aprendizagem da língua escrita, ou seja, nos pré-requisitos, assim justificados pelo IAB:

Atualmente, a Ciência Cognitiva da Leitura permite analisar com clareza quais as competências e habilidades ou requisitos que o aluno precisa ter para aprender a ler de forma adequada. Ao mapear essas habilidades [...] torna-se possível saber por onde devemos começar um curso de alfabetização. Se o aluno não possui as competências (ou não tem prontidão, na linguagem da primeira metade do século passado) precisa adquiri-las antes de dar o passo seguinte. (OLIVEIRA, 2004, p. 38).

Nota-se a semelhança do argumento utilizado por Oliveira (2004) com o descrito por Lourenço Filho, justificando a utilização dos Testes ABC:

⁴ No original, em inglês: “[...] two perspectives - from the view of the writing system that provides the units of reading and from the view of the cognitive processes that result in reading”.

Maturação para quê? [...]

- a) para a coordenação de movimentos em geral e, particularmente, da coordenação visual-motriz e auditivo-motriz, que condiciona a conduta da cópia de figuras e a capacidade de prolação;
- b) da que condicione a resistência à tendência de inversão na cópia dessas figuras, e resistência à ecolalia na linguagem oral;
- c) da que permita resistência à fadiga e, assim, um mínimo de atenção dirigida;
- d) da que facilite a memorização visual e auditiva, para figuras, palavras ou frases, ponto inicial de todos os processos didáticos correntes na aprendizagem das técnicas consideradas. (LOURENÇO FILHO, 1952, p. 48).

Sob a égide de treinar o traçado da letra para deixá-la legível, são propostos exercícios que trabalham, na realidade, a coordenação motora e visual-motora, por meio de atividades nas quais o aluno deve seguir uma linha tracejada ou copiar modelos. A lógica desse tipo de treinamento é a de que é necessário normalizar a escrita. Se, à época dos testes ABC, o objetivo era dar um aval de cientificidade à educação, apoiada pelos estudos da psicologia, hoje, baseado em “descobertas” da Ciência Cognitiva, retoma-se conceitos arcaicos revestidos por um discurso de modernidade.

A concepção de alfabetização que norteia as ações pedagógicas é o que realmente deve ser considerado ao analisar a adequação ou não de um modelo de atividade. Priorizar o treinamento da caligrafia, por meio da cópia de modelos ou do traçado de linhas e curvas sem significado, reflete o caráter técnico dado à escrita pelo IAB. Em análise divergente, Ferreiro e Teberosky (1985) afirmam:

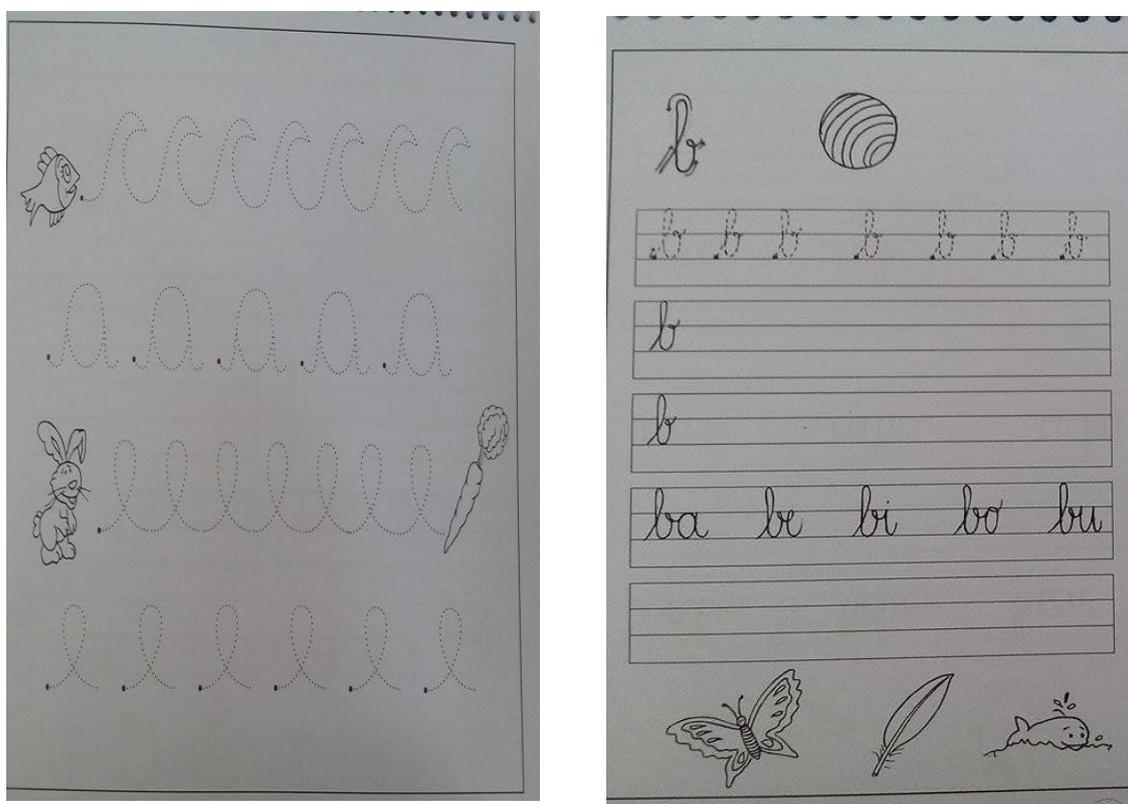
Da mesma maneira, pensamos que a evolução da escrita que nós evidenciamos não depende da maior ou menor destreza gráfica da criança, de sua maior ou menor possibilidade de desenhar letras como as nossas, mas sim do que chamamos seu nível de conceitualização sobre a escrita, quer dizer, o conjunto de hipóteses exploradas para compreender este objeto. [...] ainda que a caligrafia tenha deixado de ser uma disciplina escolar, o espírito que preside a escrita é o mesmo: cópia fiel de um modelo imutável, simplesmente com uma maior margem de para aceitar a fidelidade da cópia. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 275).

A priorização da cópia de modelos e padronização do traçado ocupa uma parte importante do programa de alfabetização proposto pelo IAB. Analisando especificamente o livro *Letras e Formas* (MACIEL, 2008), Camini (2010) afirma que a novidade no ensino da caligrafia, “trata-se mesmo de considerar a agora hegemônica presença das editoras nesse nicho das práticas pedagógicas.” (CAMINI, 2010, p. 14). A autora argumenta que, ao passo que o tradicional caderno de caligrafia é cada vez menos encontrado, há hoje uma quantidade

significativa de livros e revistas de caligrafia, “[...] em caráter mais doméstico do que escolar à venda em bancas de jornal e revistas.”

Em sua análise, a pesquisadora chamou a atenção para um fato interessante: ao passo que nessas revistas e livros de caligrafia comercializados ultimamente as atividades são repletas de imagens coloridas e atividades revestidas de um caráter lúdico, nos livros do IAB predominam as atividades monocromáticas e repetitivas, conforme pode ser visto nas imagens que seguem:

Figuras 5 e 6 - Atividade do livro *Letras e Formas*



Fonte: Maciel (2008, p. 20)

Camini (2010), citando o educador português Bernardo Lage (1924), aponta a semelhança e surpreendente atualidade da análise feita por este dos exercícios destinados ao treino da caligrafia, feitos normalmente em folhas avulsas ou em cadernos próprios, à sua época, em comparação com uma possível análise dos livros de caligrafia do IAB:

De papel completamente pautado, inclusivamente com linhas indicativas da direcção e das proporções das letras, quasi todos, senão todos, adoptam, a princípio, o processo de cobrir. Vão depois substituindo esse processo pelo de imitação, não chegando, porém, nunca a efectivar-se completamente essa

substituição. Conservam sempre, pelo menos o pautado e as linhas a que acima nos referimos, não deixando nunca aos alunos a iniciativa e o esforço necessários ao seu completo desenvolvimento. E como se isto não fôra motivo suficiente para condenar o largo uso que se faz de tais cadernos, têm também a condená-los a monotonia que trazem ao ensino e ao isolamento a que geralmente arrastam o aluno. (LAGE, 1924, apud CAMINI, 2010, p. 14).

Voltando à lista dos “proscritos” reabilitados pelo IAB – Além das Palavras, temos o *ditado* e a *cópia* como atividades pedagógicas consideradas chaves para o ensino da escrita. Oliveira (2004, p.77) define o ditado como um “[...] exercício de heurística, de solução de problemas, de metacognição” e como “uma transcrição fonografêmica, da palavra à letra.”

Sabemos, no entanto, que o ditado faz parte de um arcabouço de procedimentos tradicionalmente utilizados pelos professores com o objetivo de avaliar erros de ortografia. Se essa avaliação pode ser considerada válida quando o aluno encontra-se na fase alfabética, ou seja, quando já entendeu a notação do sistema de escrita e está apto a progredir para uma escrita ortográfica, torna-se completamente desprovida de sentido quando o aluno está em fase de aprendizagem da língua escrita, formulando suas hipóteses. Cagliari argumenta que:

A escrita é uma atividade nova para a criança, e por isso mesmo requer um tratamento especial na alfabetização. Espera-se que a criança, no final de um ano de alfabetização, saiba escrever e **não** que saiba escrever tudo e com correção absoluta. Esse é um ponto importante e que relega a um plano secundário a preocupação com a ortografia durante o primeiro ano escolar. (CAGLIARI, 2009, p. 82).

Esse argumento é extremamente relevante, pois demonstra a diferença do tratamento ortográfico quando se pensa em termos de concepção de alfabetização. Numa concepção de aquisição de técnica, o erro deve ser evitado, corrigido, evidenciado. Numa concepção de aquisição da escrita como a apropriação de um sistema notacional, o erro faz parte do processo e deve se conceder às crianças “a liberdade para tentar, perguntar, errar, comparar, corrigir”, enfim, “de desenvolver suas hipóteses sobre a escrita.” (CAGLIARI, 2009, p. 83).

O mesmo pode-se dizer do último “proscrito” recuperado pelo método de ensino do IAB, a *cópia*, justificada por três motivos pelo programa, a saber: como “exercício para aumentar a fluência, essencial para que o aluno acompanhe os desafios crescentes das anotações em sala de aula”; como um “instrumento de reforço de padrões ortográficos” e como uma atividade propícia para que o “lado mecânico da escrita” seja exercitado, “da mesma forma que outras aprendizagens motoras.” (OLIVEIRA, 2004, p. 79).

A priorização da cópia é percebida em vários momentos no material didático do Além das Palavras. São escassas as situações de produção própria, sendo mais frequentes as atividades de múltipla escolha e de cópia fiel de um modelo proposto. Tanto na cartilha *Aprender a ler* como no livro *Letras e formas* são várias as situações de cópia pela cópia, de cópia como reforço de um padrão.

Ferreiro e Teberosky (1985, p. 275), na conclusão de sua pesquisa, asseguram, em relação à criança em fase de alfabetização, que “[...] impedindo-a de escrever (isto é, explorar suas hipóteses no ato de produção de um texto) e obrigando-a a copiar (isto é, repetir o traçado de outro, sem compreender sua estrutura) a impedimos de aprender”; e ainda mais grave: “[...] quando corrigimos sua escrita-cópia em termos de relações espaciais [...] ou em termos de letras de mais ou de menos, deixamos de lado o essencial do texto: o que se quer representar, e a maneira na qual se representa.”

Cagliari complementa muitíssimo bem esse argumento:

O controle das formas ortográficas é conveniente para fazer avaliações de massa nas classes, mas um desastre para ensinar alguém a escrever o que pensa. [...] Além disso, o controle ortográfico destrói o estímulo que a produção de um texto desperta numa criança. Se ela escrever tendo que usar tão somente as dezenas de palavras chatas que aprendeu na cartilha, que graça vai encontrar? (CAGLIARI, 2009, p. 107).

Voltando a Ferreiro e Teberosky, encontramos um argumento que, acreditamos, seja autossuficiente para demonstrar qual a concepção de escrita defendida num modelo oposto ao preconizado pelo Além das Palavras:

Deixemos a criança escrever “segundo o som”, tal como ela imagina que as palavras possam compor-se. [...] deixemo-las escrever, ainda que seja num sistema diferente do sistema alfabético; deixemo-la escrever, não para inventar seu próprio sistema idiossincrático, mas sim para que possa descobrir que seu sistema não é o nosso, e para que encontre razões válidas para substituir suas próprias hipóteses pelas nossas. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 274).

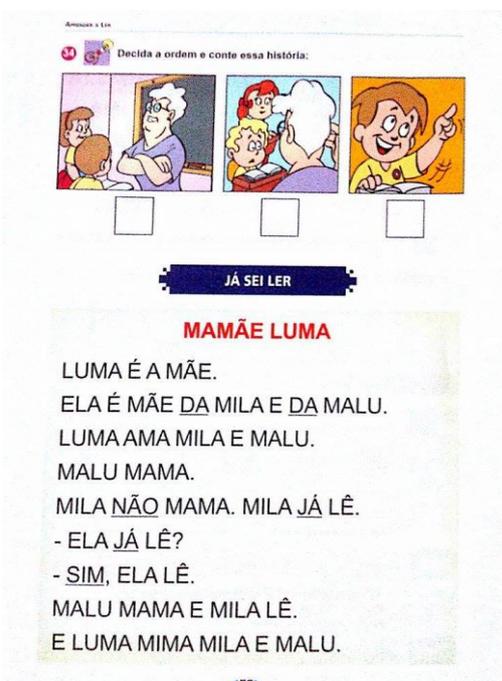
3.3 E o letramento? Existe esse tom para o Alfa e Beto?

No Programa Além das Palavras, a alfabetização é dissociada do letramento, não sendo recomendado que aconteça de forma concomitante. A criança é iniciada na leitura e na escrita por meio de cartilhas, as quais Oliveira (2004) chama de “materiais didáticos voltados

essencialmente para o ensino da decodificação” e Soares (2004), de “textos artificialmente produzidos” para a alfabetização.

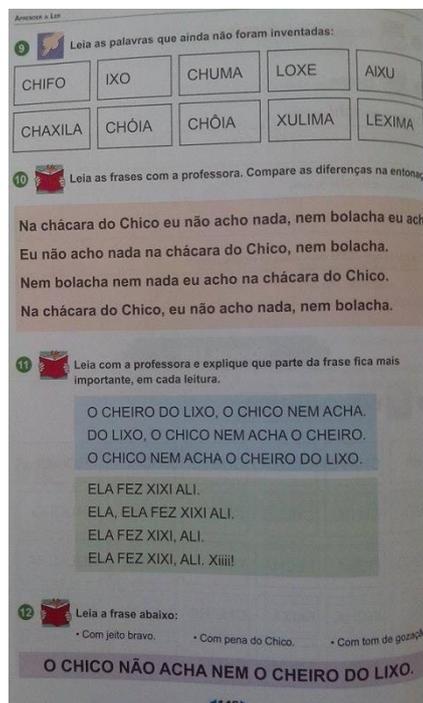
A principal característica dessas cartilhas que, no Programa, se referem aos livros didáticos *Aprender a ler; Grafismo e caligrafia - letras cursivas; Grafismo e caligrafia - letras de forma*; aos “minilivros”, e, de certa forma, ao *Manual de Consciência Fonêmica*, é a utilização de textos didáticos criados com o propósito de apresentar muitas palavras com os grafemas e fonemas a serem aprendidos, construídos a partir de limitações semânticas e morfossintáticas. Essa escolha não é desprovida de intencionalidade, pois reflete bem a concepção de alfabetização preconizada pelo Além das Palavras. Se a habilidade de decodificar é a mais importante, não haveria necessidade de aprender usando textos significativos, do ponto de vista social. Se o objetivo é apenas “juntar” sílabas, não importa se as palavras, frases ou textos façam, ou não, sentido. Coerente com essa concepção encontramos no material didático destinado à alfabetização inicial textos como os que demonstramos a seguir:

Figura 7 – Texto da cartilha *Aprender a Ler*



Fonte: Oliveira e Castro (2011, p. 52)

Figura 8 – Atividade da cartilha *Aprender a Ler*



Fonte: Oliveira e Castro (2011, p. 146)

Essa opção do Instituto Alfa e Beto (IAB) por utilizar textos artificiais e até mesmo “palavras ainda não inventadas”, como é possível observar no exemplo acima (CHIFO, IXO, CHUMA, LOXE, AIXU, CHAXILA, CHÓIA, CHÔIA, XULIMA e LEXIMA) e em todas as lições da cartilha, é consequência da concepção de alfabetização que perpassa as ações do IAB, o qual concebe uma separação entre a alfabetização e o letramento, processos que, nesta perspectiva, não deveriam ser trabalhados ao mesmo tempo, sob pena de “atrapalhar” o ensino da leitura e escrita, ou melhor, da decodificação e codificação.

Para Oliveira (2004, p. 70), “[...] afirmar que só se pode alfabetizar usando os chamados textos autênticos ou reais é uma mera opinião, que contraria sólidos fundamentos científicos.”

É interessante o fato de que, em seus documentos oficiais, a própria SED/MS discorda dessa análise. Por exemplo, os Referenciais Curriculares para alfabetização afirmam que:

Alfabetizar letrando é um desafio permanente; implica refletir sobre as práticas e as concepções adotadas ao iniciar os alunos no universo da escrita e da leitura. Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não são inseparáveis, pois o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita. Os textos precisam ser selecionados e devem ter significado; as atividades de leitura e escrita precisam ter sentido. Não se escreve sobre o nada, mas sobre o que se conhece, sente e pensa. Não se escreve para treinar habilidades de escrita, mas para registrar, comunicar, informar, dentre outras funções. Não se lê para decodificar sons e letras, mas para sentir prazer, para informar-se, conhecer outros mundos e outras explicações da realidade, dentre os múltiplos objetivos que a leitura propicia. (MATO GROSSO DO SUL, 2012b, p. 15).

Quando se ensina isoladamente letras e fonemas, com o objetivo de que a criança aprenda a decodificá-los na leitura, utilizando-se de palavras isoladas, pseudopalavras e textos produzidos para este fim, o olhar do professor se fixa na pronúncia correta, na apropriação de uma técnica que pode ser avaliada a partir da quantidade de erros e acertos e não na compreensão do que foi lido.

Oliveira (2004, p. 34) afirma que “reconhecer a relação entre alfabetização e letramento não autoriza concluir que são processos indissociáveis, simultâneos e interdependentes”. Para o autor, um texto é mais adequado para iniciar os alunos na leitura se for decodificável, com estruturas sintáticas simples e repetidas. Assim, argumenta que:

Muitos linguistas e especialistas em alfabetização criticam o uso de textos construídos a partir de limitações semânticas e morfosintáticas. Essas críticas, mesmo quando se relacionam a textos descontextualizados ou com estruturas simples, são cientificamente infundadas. Elas apenas refletem a

confusão entre ler e aprender a ler, entre ler e compreender. (OLIVEIRA, 2004, p. 34).

Assim como esse entendimento contraria as recomendações dos Referenciais Curriculares da SED/MS, também vai de encontro ao que dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, do Ministério da Educação e Cultura (MEC), na Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010:

Art. 30 Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

I – a alfabetização e o letramento;

§ 2º Considerando as características de desenvolvimento dos alunos, cabe aos professores adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade das crianças nas salas de aula e as levem a explorar mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, a utilizar materiais que ofereçam oportunidades de raciocinar, manuseando-os e explorando as suas características e propriedades. (BRASIL, 2010, p. 34).

Oliveira (2004, p. 33-34) assegura: “[...] aviso aos navegantes: somente no Brasil algumas pessoas ainda confundem os conceitos de alfabetização e letramento”, afirmando ainda que “a confusão se instalou” particularmente “a partir dos PCNs e documentos dele derivados.” Em nenhum momento, porém, é afirmado que alfabetização e letramento são sinônimos ou se referem ao mesmo conceito.

O que observamos é que nesse documento, e para muitos autores que pesquisam o tema, os dois processos devem ser articulados, de forma a serem trabalhos conjuntamente. O que diferencia o entendimento do tema no Projeto Além das Palavras é a *separação* entre os dois processos, ou seja, o letramento seria posterior à alfabetização.

A abordagem do Instituto Alfa e Beto a respeito do letramento é algumas vezes prescritiva, em outras, confusa ou contraditória. Por exemplo, em Oliveira (2004, p. 34, grifo do autor) é afirmado que “[...] reconhecer a relação entre alfabetização e letramento não autoriza a concluir que alfabetização e letramento são processos *indissociáveis, simultâneos e interdependentes*.” E, logo em seguida, conclui “[...] alfabetização e letramento são duas importantes dimensões do processo educacional e do ensino da leitura escrita. Elas são dimensões separadas, mas *interdependentes*. O letramento antecede, acompanha e sucede a alfabetização.” (OLIVEIRA, 2004, p. 35, grifo nosso).

Afora as contradições evidentes, qual a justificativa que o Programa Alfa e Beto encontrou para dissociar alfabetização e letramento? Oliveira (2004, p. 34) explica que a “[...] impossibilidade dessa ocorrência se dá por razões de ordem científica, relativas às limitações da memória de curto prazo, mencionadas anteriormente.”

Assim, a lógica do programa é a seguinte: a criança tem uma limitação, segundo as descobertas da neurociência, quanto ao número de informações que sua memória de curto prazo pode reter. Desta forma, os textos apresentados a ela devem ser decodificáveis, ou textos que usem palavras com os fonemas estudados, frases curtas e com restrições morfosintáticas e não o que ele chama de “textos autênticos”. Aparentemente, a confusão está no que o Programa entende por *letramento*.

Pelos critérios utilizados no Além das Palavras, letramento confunde-se com *compreensão*, sendo que o aluno só poderá compreender um texto quando conseguir decodificar com fluência, o que significa, no programa, ler com um máximo de 5% de erros de leitura. “Erro de leitura significa gaguejar, ler e reler, decodificar ao invés de ler automaticamente, silabar para ler, escandir a palavra, voltar à esquerda, etc. O erro atrasa a velocidade que, por sua vez, compromete a compreensão.” (OLIVEIRA, 2004, p. 62).

Seguindo essa lógica, baseada em “evidências” da Ciência Cognitiva da leitura, são oferecidos textos com um mínimo de inteligibilidade, para que o aluno não esgote sua memória de curto prazo com preocupações sobre o sentido do que está lendo. No entanto, para Smith (1999), o que sobrecarrega a memória de curto prazo é exatamente a concentração no processo mecânico da decodificação, quando se oferece textos sem sentido. “A ênfase na leitura palavra por palavra pode ter o resultado de levar a criança a acreditar que a leitura é uma atividade na qual o sentido desempenha um papel insignificante.” (SMITH, 1999, p. 131).

Ademais, há ainda outro fator a ser considerado: os textos de cartilhas, no estilo IVO VIU A UVA (cf. figuras 9 e 10), são mais fáceis de ler na perspectiva do adulto, não necessariamente da criança.

Figuras 9 e 10 – Minilivro nº 45 – fonema /v/



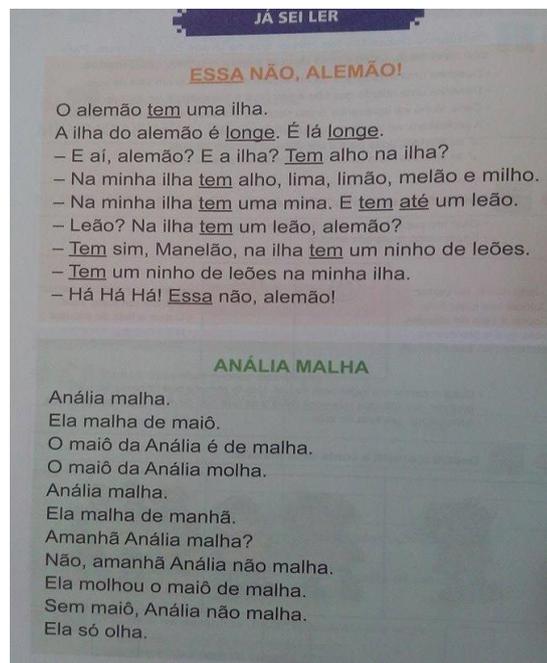
Fonte: Oliveira (2009)

Em sua pesquisa sobre como a criança aprende a ler, Ferreiro e Teberosky (1985) identificaram algumas características formais que, na perspectiva da criança, um texto deve possuir para permitir um ato de leitura, relacionadas à variedade e à quantidade suficiente de caracteres.

Que uma criança não saiba ainda ler, não é obstáculo para que tenha ideias bem precisas sobre as características que deve possuir um texto escrito para que permita um ato de leitura. [...] a presença das letras por si só não é condição suficiente para algo ser lido; se há muito poucas letras, ou se há um número suficiente porém da mesma letra repetida, tampouco se pode ler. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 39).

Assim, livros com textos escritos com frases “decodificáveis”, como as dos minilivros (OLIVEIRA, 2009) e a grande maioria dos textos da cartilha *Aprender a Ler* (OLIVEIRA; CASTRO, 2011) se forem analisados com base nos critérios descobertos por Ferreiro e Teberosky oferecem mais dificuldades do que facilidades para um leitor iniciante. Aliás, os textos não oferecem facilidade de leitura nem para leitores experientes, pois as construções de frases se assemelham muito aos trava-línguas, como pode ser observado:

Figura 11 - Texto da cartilha *Aprender a Ler*



Fonte: Oliveira e Castro (2011, p.76)

Os questionamentos feitos por Ferreiro e Teberosky (1985), a partir de seus estudos e descobertas, sobre os critérios infantis para validar uma palavra ou texto como possíveis de serem lidos e as implicações pedagógicas dessas descobertas, continuam a ser válidos, mesmo hoje:

Suspeita disso o docente, quando propõe (em espanhol) como palavras iniciais oso, ala, nenê, mamá, papá, etc? Suspeita que com as duas primeiras está se situando justo no limite (ou por baixo do limite) de aceitabilidade, em função da quantidade de letras? Sabe que com todas elas se situa na própria fronteira da exigência de variedade de caracteres? Essas palavras iniciais são precisamente as primeiras, porque são consideradas como fáceis: por serem curtas e por representarem os mesmos grafismos repetidos. A partir de agora é possível perguntar-se: fáceis para quem? Fáceis desde que ponto de vista, desde qual definição de facilidade? (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 61).

3.4 Como a técnica é ensinada: a formação continuada nos moldes do Programa Além das Palavras

Um dos objetivos do Programa Além das Palavras elencados pela SED/MS é “[...] subsidiar a prática docente, por meio de capacitação e assessoramento aos professores.” (MATO GROSSO DO SUL, 2012a, p. 15). O mesmo documento expõe os pressupostos orientadores do Programa em relação à formação continuada, quais sejam:

- Ênfase no resgate da autoestima e identidade profissional;
- Materiais de ensino e de aprendizagem que não pretendem “esgotar conteúdos” e sim abrir discussões;
- Convicção de que as informações devem ser analisadas e discutidas;
- Leituras diversificadas que se ampliam para múltiplas possibilidades de interpretação e reflexão;
- Comunicação didática bi ou multidirecional;
- Recusa de respostas únicas para situações de ensino e aprendizagem;
- Busca de produções próprias desenvolvidas pelos cursistas;
- Materiais de formação didática, metodológica e estudos diversificados sobre aprendizagem estudantil. (MATO GROSSO DO SUL, 2012a, p. 18).

Na prática, o que acontece nas unidades escolares é que o Programa se utiliza basicamente dos materiais disponibilizados pelo Instituto Alfa e Beto para promover as capacitações. Se na formatação inicial do Programa os formadores eram os coordenadores de área, que, conforme mencionado anteriormente, recebiam capacitação diretamente de uma equipe do Instituto Alfa e Beto, hoje, devido a não recontração desses coordenadores, os “formadores” são mesmo os manuais didáticos utilizados pelo programa.

Mesmo na formatação original, cabia aos coordenadores de área repassar aos docentes as informações veiculadas em *suas* reuniões de capacitação, nos horários de planejamento nas escolas. Em reuniões de 50 minutos, será que era possível que esses encontros permitissem uma verdadeira reflexão sobre a alfabetização, um “resgate da autoestima e identidade profissional”?

Discorrendo sobre a formação continuada e a forma como vem sendo aplicada, Nóvoa (2009) atenta para o fato de que os autores dos discursos correntes a favor de mudanças na educação são, quase sempre, grupos de investigadores da área de formação de professores, das ciências da educação e das didáticas, redes institucionais ou especialistas que atuam como consultores. Mas, segundo ele, os “[...] professores não foram os autores destes discursos e, num certo sentido, viram o seu território profissional e simbólico ocupado por outros grupos.” (NÓVOA, 2009, p. 16). Sendo assim, advoga que “[...] só haverá mudança significativa quando a “comunidade dos formadores de professores” e a “comunidade dos professores” se tornarem mais 'permeáveis' e 'imbricadas'.”

A formação continuada, que se percebe fora do discurso oficial do Programa Além das Palavras, é a que se refere às instruções em forma de roteiro⁵ a ser seguido, presentes nos manuais didáticos do Instituto Alfa e Beto.

A ação do professor é direcionada, sobrando pouco espaço para planejar de acordo com a realidade da sala de aula concreta, com características e especificidades que somente o professor real, que nela atua, pode perceber. Em que pesem as ideias sustentadas pela SED/MS, baseadas em Oliveira (2004, 2008, 2010a, 2011), é preciso ressaltar que:

Quanto mais se fala da autonomia dos professores mais a sua ação surge controlada, por meio de instâncias diversas, conduzindo a uma diminuição das suas margens de liberdade e de independência. O aumento exponencial de dispositivos burocráticos no exercício da profissão não deve ser vista como uma mera questão técnica ou administrativa, mas antes como a emergência de novas formas de governo e de controle da profissão. (NÓVOA, 2009, p. 20).

⁵ Um exemplo, retirado do *Manual de Consciência Fonêmica*, ilustra esse fato. Embora se refira ao capítulo 4, fonema - /m/, poderia ter-se retirado qualquer parte do livro como exemplo, uma vez que a estrutura do manual é fixa e segue sempre os mesmos contornos: IDENTIFICANDO O SOM: - *Mostre a cartela* com a figura do MACACO e diga: PROFESSOR: MACACO. A palavra MACACO começa com o som /m/. Mostrando a cartela com a letra M diga: /m/. A letra M representa o som /m/, /m/acaco.-Agora, vamos aprender outra frase para lembrar do som /m/. Mamãe mima muito os meninos mas mima muito mais as meninas. *Repita a frase, exagere no som* do /m/ inicial. - Deixe os alunos irem repetindo com você. Pergunte aos alunos em que palavra eles ouvem o som /m/ no início. *Fale uma palavra de cada vez* para eles poderem responder. (OLIVEIRA, 2010b, p. 55, grifo nosso).

Sabendo que nenhuma prática é politicamente neutra, dar vez e voz ao professor alfabetizador para que este repense as suas práticas pedagógicas envolve muni-lo de aportes teóricos variados, de autonomia intelectual para manifestar suas interpretações de mundo e de educação.

O que se percebe na realidade do dia-a-dia escolar é que o professor carece de autonomia. Vejamos: Ele possui um cronograma a ser seguido, que inclui o tempo destinado a cada lição, as letras ou fonemas que devem ser ensinados em cada período e a quantidade de páginas dos livros didáticos a serem utilizadas quinzenal ou semanalmente. Tudo isso controlado por planilhas preenchidas e enviadas à Secretaria de Estado de Educação, antes pelos coordenadores de área e até o presente momento sem nenhum outro substituto para alimentar os dados exigidos pela Secretaria. Neste ano letivo, juntamente com o material didático, as escolas receberam os testes padronizados do programa, e não foi revogada a Resolução SED/MS nº 2.597, de 14 de dezembro de 2012, que discorre sobre o Sistema de Gestão Integrada:

[...]

II. inserir dados e atualizar o Sistema de Gestão de Segurança Integrada - GSI, visando ao desenvolvimento e funcionalidade do 1º ao 5º ano do Programa Além das Palavras, do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e do ensino médio ofertados na escola, sob acompanhamento da coordenação pedagógica e direção;

[...]

X. coletar dados e informações sobre as ações desenvolvidas na escola, no que tange aos componentes curriculares/disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática e encaminhá-los à SED, quando solicitado, respeitando os prazos estabelecidos; [...] (MATO GROSSO DO SUL, 2012e, p. 3).

Esses “dados e informações” são coletados por meio de testes padronizados, que avaliam, com relação à alfabetização inicial, a fluência de leitura. Para o Instituto Alfa e Beto, a fluência é uma das competências mais importantes no processo da leitura e consiste em ler com certa velocidade (250 palavras por minuto), com precisão, ou seja, sem erros e com entonação correta. Com relação à precisão, para o Instituto o aceitável é, para um estudante considerado alfabetizado, 5% de erros, isto é, a criança pode cometer no máximo 5 (cinco) erros na leitura de cada 100 (cem) palavras.

Os resultados dos testes, com um caráter classificatório, não são utilizados, efetivamente, como orientadores para as futuras intervenções do professor na prática de ensino, uma vez que o Programa possui um cronograma fixo de execução. Eles asseguram ao professor e à equipe pedagógica como está acontecendo o processo, quantos e quais são

os alunos que estão apresentando resultados positivos (ou negativos), embora isso não signifique que o professor terá autonomia para repensar sua prática pedagógica e modificar as abordagens e estratégias de ensino.

Essa realidade presenciada no dia a dia da escola é oposta ao que afirma o documento da SED mencionado anteriormente, acerca da formação continuada no Programa Além das Palavras:

Nesse sentido, a formação continuada propõe a oportunidade de os professores sentirem-se respaldados por seus pares para exercerem um pensamento pedagógico com autonomia; possibilita-lhes despertarem para mecanismos de participação ativa no seu processo de formação, buscando, por meio do contato com seus colegas profissionais e com outras realidades escolares, o não isolamento em suas salas de aula, sentindo-se acrescidos de novos conhecimentos. (MATO GROSSO DO SUL, 2012a, p. 19).

As realidades vividas no cotidiano escolar das escolas da rede estadual de ensino apontam para práticas mais próximas a esse “isolamento” a que se refere à SED/MS, do que propriamente para as práticas reflexivas ocorrendo em um ambiente participativo e colaborativo.

3.5 Outro tom, outras nuances: entra em cena o PNAIC

Instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é definido como uma das ações promovidas pelo MEC para consolidar uma das diretrizes do Plano de Metas Compromisso todos pela Educação, lançado em 2007, de alfabetizar as crianças até os 8 anos de idade (BRASIL, 2012a).

Isabel Cristina Alves da Silva Frade, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), em entrevista concedida ao jornal virtual Plataforma do Letramento⁶, explica que o PNAIC é uma política do governo brasileiro voltada para a formação de professores, que teve início com o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), criado pelo MEC em 2001 e seguida pelo Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação, iniciado em 2005.

Assim, entendemos que as ações desencadeadas pelo Pacto não podem ser consideradas isoladamente, mas como continuidade de uma política pública de formação de

⁶ Disponível em: <<http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-entrevista-detalle/300/isabel-frade-fala-sobre-alfabetizacao-na-idade-certa-e-formacao-de-professores.html>>. Acesso em: 3 set. 2014.

professores desenvolvida pelo Governo Federal e pautada em alguns pressupostos teóricos, os quais serão analisados em maior profundidade neste capítulo.

No caderno *Currículo na Alfabetização: concepções e princípios*, Unidade 1, Ano 1 (Brasil, 2012b), encontramos a informação de que para entender os princípios que norteiam as ações do PNAIC é necessário conhecer o que é denominado como “direitos de aprendizagem”. Esses direitos, compilados em um documento entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE), foram discutidos e elaborados por um grupo de 50 especialistas de diversas áreas, como linguagem, língua portuguesa, matemática, entre outras, e passaram a integrar os cadernos de formação do Pacto, sendo um ponto de partida para a discussão de quais aprendizagens são consideradas básicas e instrumentais para que os alunos possam lograr sucesso nas séries posteriores.

A denominação *direitos de aprendizagem* em substituição ao termo *expectativas de aprendizagem* é significativa, pois gera “[...] outra perspectiva na relação ensino/aprendizagem”, partindo-se do entendimento que não se *espera* que, ao final de tal ano ou tal série, o aluno “*seja capaz de*”, mas que este possui o direito a esse aprendizado, não podendo, portanto, ser culpado pela não aprendizagem (BOEHLER, 2014, p. 4).

Essa é uma mudança conceitual importante, pois em comparação ao defendido pelo Instituto Alfa e Beto, que centra suas ações e por consequência a aprendizagem na aplicação de um método, quando o aluno não aprende fica implícito (conforme já foi apontado anteriormente) que *ou* o método não foi bem aplicado pelo professor *ou* o “problema” é do aluno, ou da sua capacidade de aprendizagem, pois, nesse caso, o método seria cientificamente comprovado e infalível. Com efeito, no caderno de apresentação do Pacto, é afirmado:

[...] a alfabetização é, sem dúvida, uma das prioridades nacionais no contexto atual, pois o professor alfabetizador tem a função de auxiliar na formação para o bom exercício da cidadania. Para exercer sua função de forma plena é preciso ter clareza do que ensina e como ensina. Para isso, não basta ser um *reprodutor de métodos* que objetivem apenas o domínio de um código linguístico. É preciso ter clareza sobre qual concepção de alfabetização está subjacente à sua prática. (BRASIL, 2012h, p. 27, grifo nosso).

A elaboração dos documentos, materiais de apoio e cadernos de formação do Pacto foi feita em parceria com universidades públicas. No Pró-letramento, eram 21 universidades parceiras. No Pacto, esse número aumentou para 37. Essa participação das universidades é um importante diferencial no que diz respeito à defesa de certos conceitos teóricos relativos à

alfabetização, letramento, avaliação da aprendizagem e formação de professores. Cada um desses eixos será esmiuçado nas próximas seções deste capítulo. Antecipando as divergências entre esses conceitos e os presentes no Alfa e Beto, apresentamos a opinião de João Batista de Araújo e Oliveira, presidente deste Instituto, publicada no periódico Agência Brasil⁷:

[...] apesar dos elogios, o pacto não é consenso entre as entidades educacionais da sociedade civil. Para o presidente do Instituto Alfa e Beto, João Batista Oliveira, o Ministério da Educação (MEC) trata da alfabetização de maneira inadequada. Ele também considera tardia a alfabetização até os 8 anos. “O MEC está tergiversando com o conceito de alfabetização. Como eles não conseguem definir o termo e estabelecer um programa de ensino - como todo país tem - começam a inventar definições. Antes era o letramento, agora é a plena condição de interpretar um texto, raciocínio lógico, colocaram até alfabetização matemática. Ou seja, eufemismos para não se enfrentar a questão: ensinar as crianças a ler”, avalia Oliveira. (CRISTALDO, 2012, n.p.).

Trataremos agora da “definição do termo” alfabetização, pelo Ministério da Educação e Cultura, contido nos documentos do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa.

3.5.1 Alfabetização: Que cor é essa, PNAIC?

Para entender o conceito de alfabetização que norteia as ações do Pacto, precisamos compreender bem o que significa um sistema notacional. Segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), “[...] entende-se por notacional o que se refere a sistemas de representação convencional, como o sistema de escrita alfabético, a escrita dos números, a escrita musical, etc.” (BRASIL, 1997, p. 33).

Esse posicionamento teórico implica desconsiderar (como tradicionalmente tem sido feito nas classes de alfabetização) que, ao repetir e memorizar as letras relacionando-as com os sons (fonemas) que elas representam, os alunos automaticamente estariam alfabetizados: poderiam, portanto, com o treinamento adequado, ler e escrever progressivamente sílabas, palavras, frases e textos.

Artur Gomes de Moraes utiliza um exemplo bem interessante para explicar a diferença entre esses dois entendimentos (escrita alfabética como sistema notacional e escrita alfabética como código): o Código Morse. Sob o subtítulo “Por que a escrita alfabética é um sistema notacional e não um código?” (MORAIS, 2012a, p. 46), encontramos um breve resumo do funcionamento do código criado por Samuel Morse no início do século XIX e usado na

⁷ Reportagem de Heloísa Cristaldo, disponível em: <<http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2012-11-08/entidades-da-sociedade-civil-aprovam-pacto-pela-alfabetizacao-mas-pedem-ajustes>>. Acesso em: 2 set. 2014.

telegrafia. Para aprendê-lo, era necessário decorar as sequências de pulsos elétricos ou tons em que foi convertido cada um dos símbolos do sistema de escrita alfabético, de pontuação e do sistema de numeração decimal. Esses sistemas não foram (re)inventados por ele, portanto era preciso que o usuário do Código Morse tivesse um conhecimento anterior desses sistemas, ou seja, tivesse se apropriado do funcionamento do sistema de escrita, para que aprendesse o código, o que não implicava em uma aprendizagem conceitual, mas na simples memorização das correspondências.

Semelhante analogia pode ser percebida em atividades que simulam uma escrita convencional pela troca de símbolos, muito comum em cartilhas e livros de alfabetização (figura 12). Essas atividades não exigem que o aprendiz saiba ler e tampouco sua correta resolução indica que tenha entendido o que escreveu ao fazer as substituições. Somente demonstram que compreendeu um código e fez as trocas corretamente.

Figura 12 - Atividade utilizando códigos

Use a legenda e substitua, no diagrama A, os símbolos pelas letras e descubra a mensagem no diagrama B.

Legenda														
O	S	A	M	I	T	E	L	R	F	V	P	N	D	U
☆	○	□	△	●	⊙	⊖	⊗	⊘	★	☆	+	♥	→	↓

Diagrama A														
☆	○	●	○	⊙	⊖	△	□	⊗	⊘	○	☆	⊗	□	⊘
⊖	★	☆	⊘	△	□	→	☆	+	☆	⊘	⊗	⊗	⊗	⊗
♥	☆	☆	⊖	⊗	+	⊗	□	♥	⊖	⊙	□	○	⊖	⊗
+	☆	⊘	⊗	○	⊖	↓	○	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗
○	□	⊙	⊖	⊗	●	⊙	⊖	○	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗

Fonte: Blog Pedagógicos⁸

Poderíamos ainda lembrar a famosa brincadeira da *Língua do Pê*, quando as crianças conversavam em código, inserindo o P no início de cada sílaba. Assim, para dizer “Hoje não irei brincar na sua casa”, seria dita a mensagem: “Pê-ho pê-je pê-não pê-i pê-rei pê-na pê-su pê-a pê-ca pê-sa”. Para entender a mensagem, seriam necessários dois conhecimentos prévios: ser falante da língua portuguesa e conhecer o *código* secreto dessa mensagem. Mesmo conhecendo o princípio de funcionamento do código, um falante de língua inglesa não decifraria a mensagem, pois lhe faltaria o conhecimento do que a mensagem original

⁸ Disponível em: <<http://pedagogiccos.blogspot.com.br/2012/04/sistema-solar-atividades.html>> Acesso em: 6 set. 2014.

significava. Da mesma forma, uma criança poderia resolver corretamente a atividade demonstrada na figura 12, com base em outros conhecimentos que não os do sistema de escrita alfabético⁹. Escreveria corretamente, mas não seria isto uma garantia de que houvesse avançado no aprendizado da leitura ou da escrita, se esta não refletisse sobre as propriedades notacionais da mensagem decifrada, ou seja, qual o sentido/significado daquela mensagem/informação representada no papel.

As implicações pedagógicas de tal compreensão referente à natureza da aprendizagem do sistema de escrita alfabético são fundamentais, significando que a partir desta serão dados os encaminhamentos didáticos das classes de alfabetização. Um ensino baseado na memorização, na reprodução de modelos e na cópia tem como princípio a aprendizagem de um código, como é o caso das atividades encontradas nos manuais do Instituto Alfa e Beto. Já na perspectiva em que trabalha os cadernos de formação do PNAIC, é preciso que o professor tenha claro que para ser alfabetizada a criança precisa empreender um “[...] sério trabalho conceitual, por meio do qual vai ter que desvendar duas questões: 1. O que é que as letras notam (isto é, registram)? [...] 2. Como as letras criam notações (ou palavras escritas)?” (BRASIL, 2012e, p. 9).

Esse trabalho efetuado pelo aprendiz “[...] para um adulto, que não recorda o percurso evolutivo que viveu para compreender o SEA, pode soar estranho [...]” (BRASIL, 2012e, p. 10), mas ele se refere exatamente às hipóteses ou explicações que, conforme a teoria da psicogênese da escrita, elaborada por Ferreiro e Teberosky, as crianças elaboram para o funcionamento da escrita alfabética. Assim, “[...] é preciso deixar as crianças escreverem como sabem (e não só copiarem palavras escritas corretamente pela professora), para podermos detectar em que nível de compreensão de nosso sistema alfabético o menino ou a menina se encontram.” (BRASIL, 2012e, p. 11).

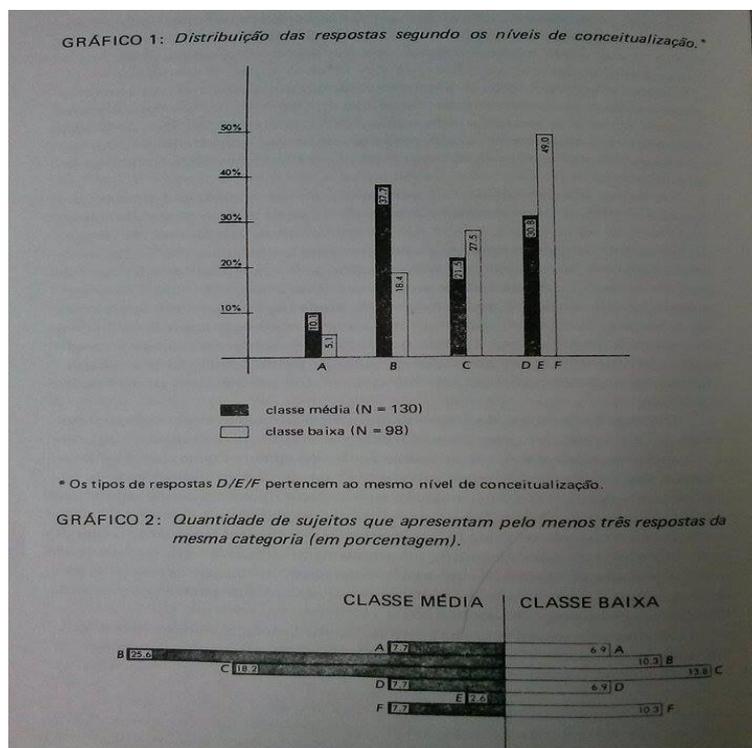
Esses “níveis de compreensão”, ou níveis de escrita, são descritos no caderno de formação do PNAIC, como: **pré-silábico**, **silábico**, **silábico-alfabético** e **alfabético**. Neste momento, uma ressalva se faz importante: embora quase sempre a “teoria da psicogênese da escrita”, conforme é tradicionalmente nomeada, seja restrita a esses 4 níveis de escrita, na obra de Ferreiro e Teberosky (1985) os níveis de escrita não são apresentados como a única e mais importante “descoberta”. Na verdade, num livro que apresenta 8 capítulos, “a evolução da escrita” é tratada apenas no sexto capítulo. Os capítulos anteriores discorrem sobre outras características encontradas nas crianças que trazem implicações pedagógicas e teóricas tão

⁹ Em muitos momentos deste texto, a expressão sistema de escrita alfabético será representada pela sigla SEA.

importantes quanto o (re)conhecimento das etapas de escrita percorridas pelas crianças antes de se apropriarem do SEA como, por exemplo, os aspectos formais do grafismo e sua interpretação pelos aprendizes; a quantidade suficiente e a variedade de caracteres que uma “palavra” precisa ter, na concepção infantil, para que “sirva para ler” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 39-43); a evolução na distinção entre desenho e texto (p. 47-49); entre números e letras (p. 52-54); entre letras e sinais de pontuação (p. 55-57); e quanto às convenções na orientação espacial da leitura – da esquerda à direita, de cima para baixo (p. 58-59).

Os níveis de escrita, tão difundidos e popularizados, não se resumem na obra de Ferreiro e Teberosky aos quatro mais conhecidos e exaustivamente citados em publicações sobre alfabetização. Há um tratamento bem mais complexo na teoria da psicogênese, repleto de subníveis e explicações complexas sobre estes, assim como de comparativos entre crianças de classes sociais diferentes, crianças escolarizadas e pré-escolares, como pode ser observado nas figuras 13, 14 e 15.

Figura 13 - Gráfico apresentado em Ferreiro e Teberosky (1985)



Fonte: Ferreiro e Teberosky (1985, p. 146)

Figura 14 - Quadro demonstrando as diferentes idades e categorias de respostas encontradas em Ferreiro e Teberosky (1985)

QUADRO I: Distribuição das respostas por idade.

	A	B	C	D	E	DF	F
4a ($\Sigma = 69$)	1 (1.45%)	15 (21.74%)	21 (30.43%)	9 (13.04%)	3 (4.35%)	3 (4.35%)	17 (24.64%)
5a ($\Sigma = 83$)	7 (8.43%)	29 (34.94%)	22 (26.51%)	4 (4.82%)	4 (4.82%)	4 (4.82%)	13 (15.66%)
6a ($\Sigma = 76$)	10 (13.16%)	23 (30.26%)	12 (15.79%)	16 (21.05%)	—	1 (1.32%)	14 (18.42%)
D E F							
4a = 32 (46.38%)							
5a = 25 (30.12%)							
6a = 31 (40.79%)							

Fonte: Ferreiro e Teberosky (1985, p. 147)

Figura 15 - Quadro com os subníveis encontrados por Ferreiro e Teberosky (1985) na evolução da escrita de nomes pelas crianças

QUADRO II: Escrita de outros nomes

Idade	Nível	Nível 1		Nível 2		Int. 2-3	Nível 3		Nível 4	Nível 5
		Modelo cursiva	Modelo imprensa	Sem formas fixas Produzem	Com formas fixas Produzem		Sem letras	Com letras		
				outras	negam		Sem valor sonoro	Com valor sonoro		
4a CM (Total = 9)		3	3		2				1	
5a CM (Total = 11)	1			5	3					2
6a CM (Total = 20)				3	2	4		4	5	2
4a CB (Total = 7)	3	3						1		
5a CB (Total = 11)	1	2	1	2	3	1	1			

Fonte: Ferreiro e Teberosky (1985, p. 229)

A redução da teoria difundida a partir dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) aos quatro famosos níveis de escrita pode ser explicada pela “[...] relativamente baixa tiragem total do livro” e pelo “[...] fato de que, para a divulgação do pensamento construtivista de Emília Ferreiro sobre alfabetização, por parte dos órgãos oficiais, circulam textos contendo apropriações que se fazem das ideias da pesquisadora ou mesmo sínteses de textos seus.” (MELLO, 2007, p. 60).

Essa informação é relevante, pois um dos principais ou o principal autor dos conceitos sobre alfabetização do Programa Alfa e Beto atribui à divulgação e popularização da teoria psicogenética o fracasso do Brasil em alfabetizar, o que justificaria o que ele chama de “reabilitação dos proscritos” (OLIVEIRA, 2004) ou o retorno às práticas alfabetizadoras que, paradoxalmente, programas de formação de professores como PROFA, PRÓ-LETRAMENTO e o próprio PNAIC tentam desestimular.

Podemos observar, houve sim uma reprodução de *algumas* das descobertas de Emília Ferreiro, principalmente por parte dos órgãos oficiais da Educação, mas: 1º) houve pouco interesse, por parte dos profissionais da área, em conhecer e se apropriar da teoria, por meio da leitura do texto completo e original; 2º) essa divulgação não chegou, ainda, a provocar suficientes mudanças conceituais nos professores alfabetizadores a ponto de gerar alterações significativas em suas nas práticas. Esse fato é comprovado pela necessidade de lançar, quase 30 anos depois da publicação de *Psicogênese*, um novo movimento de formação de professores que busca exatamente o repensar sobre os conceitos e práticas enraizados nas rotinas pedagógicas das escolas brasileiras.

A citação abaixo, tirada de um dos cadernos de formação do Pacto, refere-se às mudanças conceituais pelas quais as crianças precisam passar para se apropriar do SEA, mas bem poderia servir para refletirmos sobre as mudanças conceituais pelas quais *as professoras* precisam passar, a fim de mudarem suas práticas:

Precisamos ter consciência de que uma criança pré-silábica não pode se tornar alfabética porque lhe damos “uma aulinha”, explicando que as letras notam os fonemas ou sonzinhos das palavras. Não é porque os adultos criam explicações sobre “abraços” de letras “amiguinhas” que a criança vai, magicamente, da noite para o dia, mudar sua maneira de pensar. Para isso, ela precisa ser desafiada, ser convidada a refletir sobre as palavras, observando no interior das mesmas, as partes orais e escritas. (BRASIL, 2012e, p. 17).

Assim, o entendimento do Pacto de que “[...] um conhecimento novo só pode surgir a partir da transformação de um conhecimento anterior” (BRASIL, 2012e, p. 17), pode ser

aplicado tanto às crianças quanto aos docentes. Somente um conhecimento sólido, temos amadurecido em diferentes momentos desta pesquisa, pode servir como elemento alavancador de práticas alfabetizadoras significativas e do desenvolvimento da autonomia profissional. Sem esse aprofundamento, corre-se o risco de ser facilmente manipulado por meias verdades, ou melhor, por informações deturpadas.

Como exemplo, lemos em um artigo publicado pelo presidente do Instituto Alfa e Beto, em que propõe o que chama de “redescoberta do código alfabético”, a informação de que “[...] os trabalhos de Emília Ferreiro foram baseados numa única pesquisa, com uma amostra de menos de 20 crianças, das quais a maioria era de classe média alta” (OLIVEIRA, 2010a, p. 674), numa clara tentativa de desvalorização desses achados, em contraposição a uma roupagem cada vez mais *científica* da abordagem que tenta promover.

Ao se estudar, porém, o texto original e completo da autora, conforme se propôs a fazer Márcia Cristina de Oliveira Mello em sua pesquisa de mestrado desenvolvida entre 2002-2003 e posteriormente publicada como livro, Mello (2007) relata:

A primeira etapa da pesquisa foi realizada durante o ano de 1974, por meio de estudo de caso longitudinal com duração de um ano, e início com trinta crianças de uma escola de nível socioeconômico baixo [...] Segunda etapa, realizada durante os anos de 1975 e 1976, por meio de estudo de caso tipo transversal, com crianças menores entre quatro e seis anos [...] 68 crianças das classes sociais “baixa” e “média”. [...] Os resultados apresentados no livro são procedentes de dados de 108 crianças interrogadas, embora as informações iniciais se referissem a 98 crianças. (MELLO, 2007, p. 76-77).

Assim, ao tentar descaracterizar uma pesquisa séria e reconhecida internacionalmente, perde-se a oportunidade de debater os temas e problemas realmente importantes, a fim de avançar no entendimento de *como* a criança aprende e, mais imprescindível ainda, de como esse conhecimento pode ajudar aos professores e professoras a diminuir os índices de fracasso no ensino escolar da leitura e da escrita.

Encarar a aprendizagem da língua escrita como um *direito*, a ser assegurado durante o chamado ciclo de alfabetização, impõe-nos uma prática pedagógica que envolva mais do que classificar os aprendizes segundo seus níveis de escrita. Estabelece, inclusive, que

[...] ter alcançado uma hipótese alfabética não é sinônimo de estar alfabetizado. Se já compreendeu como o SEA funciona, a criança tem agora que dominar as convenções som-grafia de nossa língua. Esse é um aprendizado não conceitual, que vai requerer um ensino sistemático e repetição, de modo a produzir automatismos. (BRASIL, 2012e, p. 16)

Dessa forma, torna-se totalmente sem sentido associar uma prática docente pautada numa matriz teórica que considere descobertas como as da psicogenética da língua escrita a uma conseqüente e inevitável falta de *sistematização* no ensino. Segundo Morais (2012a, p. 76-78), embora o Brasil tenha assistido a uma “má apropriação” da teoria de Ferreiro e Teberosky (1985) que provocou alguns “problemas adicionais” como “[...] o abandono do ensino sistemático das correspondências grafema-fonema, o descaso com a caligrafia e o não ensino de ortografia”, felizmente, segundo o autor, “[...] esse tipo de distorção vem sendo superado e nossos alunos já alfabetizados têm podido viver, agora de forma mais reflexiva e com menos 'decoreba', um aprendizado sistemático” (MORAIS, 2012a, p. 79) da língua escrita em sua forma convencional.

É possível, de acordo com os autores/colaboradores do Pacto, conciliar o respeito ao direito em ser alfabetizado, com práticas de ensino coerentes e sistematizadas. Basta ter claro a diferenciação entre a fase *inicial* de apropriação do SEA, a qual ocorre em etapas sucessivas de conceitualização, onde não faz sentido a preocupação em evitar o “erro”, a ênfase na cópia, no ditado, na memorização e na caligrafia; e a fase de *consolidação* da alfabetização, que carece exatamente de um tratamento sistemático, repetitivo, das convenções som-grafia, que pode incluir (por que não?) o ditado, a cópia, atividades de memorização e caligrafia, desde que contextualizadas e coerentes com práticas de letramento¹⁰.

3.5.2 A consciência fonológica entra nessa mistura?

A ênfase do Além das Palavras/Alfa e Beto no método fônico, chamado em seus manuais de *consciência fonêmica*, como se fossem sinônimos, pode dar a entender que uma abordagem baseada em outra matriz teórica iria prescindir de atividades que trabalhassem as habilidades fonológicas. Isso não acontece nos cadernos de formação do Pacto, que trata da importância do desenvolvimento da consciência fonológica, sem, porém “[...] reduzir consciência fonológica à consciência sobre os fonemas das palavras.” (BRASIL, 2012e, p. 22). Dessa forma, o posicionamento do PNAIC sobre esse tema é bem claro:

O fato de reconhecermos que algumas habilidades de consciência fonológica são importantes para uma criança se alfabetizar não nos deve levar a adotar uma visão simplista, segundo a qual a escrita seria um código e a chave para dominá-la seria apenas o desenvolvimento da consciência fonêmica. (BRASIL, 2012e, p. 23).

¹⁰Na próxima subseção, definiremos o termo letramento e como este é conceituado no PNAIC.

Diferentemente da opinião de João Batista Araújo e Oliveira (apresentada no fim da seção anterior) de que “[...] o MEC está tergiversando com o conceito de alfabetização” (CRISTALDO, 2012, n.p.), os conceitos e o posicionamento teórico nos cadernos de formação Pacto são bem delineados e esclarecidos.

Na perspectiva da matriz teórica adotada pelo PNAIC, a consciência fonológica consiste em um conjunto de habilidades que permitem refletir sobre as partes sonoras das palavras. Essa reflexão, porém, não deve consistir em um treino para “[...] pronunciar isoladamente os fonemas das palavras” como propõe o método fônico, como se “[...] segmentando oralmente os fonemas das palavras e memorizando as letras a eles correspondentes, a crianças dominariam a escrita alfabética.” (BRASIL, 2012e, p. 23).

No Pacto, trabalhar a consciência fonológica refere-se à capacidade de refletir sobre partes sonoras das palavras, por meio de atividades que envolvam “[...] as capacidades de partir palavras em sílabas, comparar palavras quanto ao tamanho, e comparar palavras quanto a semelhanças sonoras (de suas sílabas, rimas ou fonemas iniciais).” (BRASIL, 2012e, p. 29).

Para fazer isso, o professor conta com um rico repertório de parlendas, cantigas, quadrinhas, trava-línguas, poemas e outros textos que, por serem geralmente bem conhecidos e repetidos em brincadeiras e jogos infantis, permitem “[...] uma reflexão específica sobre as relações entre partes orais (o que pronunciamos) e as partes escritas do texto (as palavras, sílabas e letras) que substituem, no papel, o que pronunciamos ao cantar o texto.” (BRASIL, 2012e, p. 29).

É importante, para tanto, que o professor trabalhe a oralidade aliada com o registro escrito, pois

[...] a escrita transforma as palavras orais em objetos estáveis, opacos, para os quais podemos dirigir nossa reflexão “sem que desapareçam”, o que é um fator primordial para que possamos começar a observar a dimensão sonora daquelas palavras orais (tamanho, características sonoras etc.). (BRASIL, 2012e, p. 31).

Além do trabalho sistemático com textos da tradição oral (parlendas, cantigas de roda, quadrinhas, por exemplo) é produtivo e recompensador trabalhar com jogos que desenvolvam a consciência fonológica. Morais (2012a) cita como exemplo de jogos de alfabetização o conjunto elaborado pelo CEEL-UFPE e distribuído pelo MEC a todas as escolas públicas do Brasil. Quando trabalhávamos com classes de 1º ano, fizemos uso dessa caixa diversas vezes e pudemos comprovar, na prática, como as crianças conseguem refletir sobre a pauta sonora

das palavras quando nos utilizamos de situações lúdicas contextualizadas e bem planejadas, como as representadas nas figuras 17, 18 e 19:

Figuras 16, 17 e 18 - Exemplos dos jogos produzidos pelo CELL-UFPE e distribuídos pelo MEC



Fonte: fotos tiradas pela autora

Concordamos, portanto, com Morais quando afirma:

Promover a consciência fonológica num quadro mais amplo de atividades de reflexão sobre as palavras e sobre suas partes orais e escritas nos parece uma solução muito mais inteligente, adequada e prazerosa, para ajudarmos nossas crianças a “desvendarem a esfinge” e se apropriarem do alfabeto. (MORAIS, 2012a, p. 107).

Assim, no contexto em que trabalha os cadernos de formação do Pacto, não se deixa de lado a promoção da consciência fonológica, porém esta é realizada de forma lúdica e prazerosa. O jogo em sala de aula “[...] promove a interação entre parceiros e torna-se significativo à medida que a criança inventa, reinventa e avança nos aspectos cognitivos, afetivos e no seu desenvolvimento social.” (BRASIL, 2012f, p. 22). No entanto, nessas situações lúdicas, o planejamento e a mediação do professor são fundamentais, para que o jogo seja executado no momento adequado e com os objetivos bem definidos.

3.5.3 Pinceladas de letramento no Pacto

Uma das principais divergências teóricas entre os conceitos do PNAIC e do Programa "Alfa e Beto" refere-se à conceitualização e ao tratamento dado ao letramento no processo de alfabetização inicial, antes de ser consolidado o aprendizado do SEA. Para o Programa Além das Palavras/Alfa e Beto, o letramento seria introduzido somente após a criança possuir a habilidade de decodificar e codificar a língua escrita. Para o PNAIC e, surpreendentemente, para a SED/MS, de acordo com o Referencial Curricular (MATO GROSSO DO SUL, 2012b),

o letramento acompanha o processo de alfabetização desde o seu início. As implicações desse entendimento sugerem que:

O rompimento da concepção de língua escrita como código para uma concepção da mesma como sistema de notação alfabética, realizado por meio de diversos estudos, entre eles, os de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986), trouxe avanços significativos para o fazer pedagógico. Arelada a esta compreensão, veio também a de que é por meio da interação com os usos e funções da língua escrita que a aprendizagem ocorre. Assim, fica claro não mais haver sentido em se trabalhar com os alunos os textos “artificiais” encontrados em cartilhas. (BRASIL, 2012b, p. 7).

Para o Pacto, o letramento consiste em um “[...] conjunto de práticas de leitura e produção de textos escritos que as pessoas realizam em nossa sociedade, nas diferentes situações cotidianas formais e informais.” (BRASIL, 2012e, p.7). Esse entendimento implica exatamente na escolha de quais os tipos de texto que serão oferecidos às crianças em seus primeiros contatos com a leitura e escrita em situação escolar. Na perspectiva do SEA como código, as cartilhas e seus textos artificiais produzidos para ensinar passo a passo a associação entre letras e fonemas servem perfeitamente a essa função. Na concepção teórica do *alfabetizar letrando*, porém, esses textos são inconcebíveis, pois fogem ao que é encontrado nas situações reais de leitura e escrita realizadas em sociedade. A máxima do Programa Alfa e Beto de que existe o tempo de *aprender a ler*, que precede o de *ler para aprender*, é refutado nos cadernos de formação do PNAIC:

Discordamos, portanto, da ideia de que aprender a ler e a escrever signifique apenas adquirir um “instrumento” para futura “obtenção de conhecimentos” [...] a escolha dos textos, das situações vivenciadas, pode ser feita de modo a considerar os temas que podem ajudar as crianças a desenvolverem atitudes críticas. (BRASIL, 2012b, p. 5).

Sempre considerando que há uma clara diferenciação entre a alfabetização inicial e a consolidação da alfabetização e que o SEA é um sistema *notacional*, enfatiza-se um trabalho sistemático de ampliação da autonomia na leitura e na escrita, por meio da compreensão das regularidades e irregularidades da língua escrita, ou seja, a ampliação e consolidação da alfabetização. Assim:

Essa concepção é contrária à concepção de que a alfabetização é a aprendizagem de um código, que seria ensinado por meio de métodos de ensino – ora analíticos ora sintéticos, que concebem o sujeito como mero receptor de conhecimento. Essa perspectiva permeou o ensino durante muito tempo, no nosso país, e, com base nesse conceito restrito, defendia-se que a criança precisaria apenas de um ano para se alfabetizar. (BRASIL, 2012b, p. 14).

Alfabetizar sem lançar mão de cartilhas significa para o professor planejar situações de leitura e escrita contextualizadas e significativas, sendo que isso só é possível quando são utilizadas diferentes tipologias e suportes textuais. A leitura literária, feita com regularidade nas salas de alfabetização por meio de situações de leitura compartilhada, propicia a inserção das crianças num mundo de imaginação, criatividade e fantasia, sendo essencial para a efetivação do processo de alfabetização. Porém, outras leituras são necessárias e imprescindíveis: o texto de jornal, de revistas, cadernos de receitas, as regras de um jogo, folhetos de propaganda, rótulos de embalagens, enfim, a leitura de “textos” encontrados no dia a dia das crianças.

É importante ressaltar que alfabetizar letrando não significa que apenas a oferta de textos de diferentes gêneros é condição suficiente para que o aluno aprenda, quase que por “osmose”, a ler e escrever. Antes, na perspectiva de alfabetização defendida no Pacto, a mediação do professor, ao criar situações em que haja a reflexão sobre a língua escrita, é fundamental. Assim,

Trabalhar considerando múltiplos usos e funções da escrita na sociedade potencializa as possibilidades de refletir criticamente as relações que se estabelecem entre as pessoas em nossa sociedade. Ao interpretar e produzir textos escritos em diferentes gêneros, o aprendiz é levado a se indagar sobre quem escreve e em que situação escreve; o que se escreve; a quem o texto se dirige e com que intenções; quais os efeitos que o texto procura produzir no leitor, etc. Essas indagações favorecem a compreensão de como as relações sociais são representadas e constituídas na e por meio da escrita. (MACIEL; LÚCIO, 2008, p. 15).

Para que o aluno possa fazer tais indagações sobre o texto lido ou ouvido por ele, faz-se necessário que esse texto ofereça respostas a essas reflexões. Textos, como os já demonstrados nesta pesquisa, utilizados no Programa Além das Palavras, carecem de sentido não sendo passíveis, portanto, de serem compreendidos dentro das representações sociais. Talvez, por esse motivo, muitas vezes o sentido de *letramento* nos manuais do Alfa e Beto misture-se com *compreensão*, causando a confusão conceitual de que o aluno só precisaria compreender ou interpretar criticamente o que lê ou o que é lido para ele depois de consolidado o processo de alfabetização.

Para o MEC, “o letramento e a alfabetização revelam-se como demandas nucleares dos anos iniciais.” Assim, mesmo antes da implementação do PNAIC, as escolas vêm recebendo acervos complementares por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), sendo esse acervo formado por livros de literatura infantil “[...] destinados a articular o letramento e a alfabetização iniciais.” (BRASIL, 2012c, p. 13).

O compromisso maior desses Acervos é com a curiosidade natural da criança, assim como com o seu desejo de ler por conta própria. [...]. Na verdade, foram escritos para estimular e ajudar a formar os jovens leitores; e é a essas crianças de até oito anos que eles pretendem seduzir, informar, divertir, convencer etc. Pensados para um convívio íntimo e cotidiano com os alunos em sua própria sala de aula, os acervos devem funcionar como janelas, de onde o aluno da escola pública poderá ter uma visão representativa do que a cultura da escrita lhe reserva de interessante. (BRASIL, 2012c, p. 23).

Assim, segundo as orientações do MEC, os processos de alfabetização e letramento devem acontecer de forma *simultânea*. Para tanto, as classes de alfabetização (1º ao 3º anos) têm recebido uma caixa com 20 livros de literatura infantil e um exemplar do documento *Acervos Complementares: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento*, o qual contém instruções precisas sobre a importância do letramento na alfabetização e nas séries finais.

Pensados para um convívio íntimo e cotidiano com as crianças em sua própria sala de aula, os acervos são verdadeiras janelas, de onde o aluno da escola pública poderá, exatamente como a criança frequentadora de livrarias, ter uma visão representativa do que a cultura da escrita lhe reserva de interessante. O contato com esses livros, e ainda mais o uso frequente dos acervos em sala de aula, propiciará às crianças uma experiência cultural única — a de explorar, com a mediação do professor, mas *também por conta própria*, o mundo dos livros. (BRASIL, 2009, p. 10, grifo do autor).

É impossível não associar esse procedimento do MEC ao praticado pelo Programa Alfa e Beto. Apesar de incluir em seu pacote, ou kit de alfabetização, o livro gigante *Chão de Estrelas*¹¹, no qual há uma ótima coletânea de textos literários, a maior parte do contato que os alunos do Programa têm com textos são os livros produzidos para a aprendizagem de determinado fonema, como os minilivros já citados nesta pesquisa. Os livros recebidos por meio do Programa Acervos Complementares do MEC, no entanto, referem-se aos mesmos exemplares encontrados pelos alunos nas livrarias, ou seja, são livros *reais*, aqueles a que as crianças que possuem uma família com condições financeiras para comprá-los têm acesso. Assim, é oferecida a oportunidade de os alunos das escolas públicas conhecerem e adentrarem o privilegiado mundo da cultura do escrito.

Não restringir a leitura feita em sala de aula, assim como as produções escritas, a textos artificiais e descontextualizados, faz parte do que se chama alfabetizar letrando, e que é

¹¹O livro possui 20 textos que incluem músicas, poemas, parlendas, entre outros. Consiste em um exemplar, em tamanho “gigante”, que deve ser utilizado pelo professor em rodas de leitura. No entanto, o planejamento dessa atividade também é direcionado à aprendizagem de determinado fonema, sendo que no guia para o professor vem a indicação de qual dos textos do livro gigante *Chão de Estrelas* deve ser lido em conjunto com as lições dos outros manuais didáticos do Programa.

sistematicamente recomendado nos cadernos de formação do Pacto, e antes dele, nas formações de professores promovidas pelo MEC.

3.5.4 Como ficou a tela? Avaliação da aprendizagem

Na concepção do PNAIC, a avaliação não se restringe à verificação se o aluno se apropriou ou não dos conteúdos ensinados na sala de aula, numa intenção classificatória. Antes, “[...] é preciso avaliar o sistema de ensino, o currículo, a escola, o professor e os próprios processos de avaliação.” (BRASIL, 2012i, p. 10). Isso implica admitir que possa haver falhas no Programa que demandariam mudanças de rumo, seja na formação dos professores, na implantação ou na forma de avaliação. Contrariamente, nos documentos do Programa Alfa e Beto, a avaliação é aplicada somente aos alunos, e com base em seus resultados se infere se a “deficiência” se encontra no aluno (quando poucos se saem mal nos testes) ou do professor (quando muitos alunos se saem mal). Quando se acredita que o problema está no aluno, sugere-se que este seja encaminhado a profissionais como psicólogos, fonoaudiólogos, psiquiatras ou neurologistas. Se o problema está no professor, sugere-se que a coordenação verifique se este está seguindo o método e as instruções dos manuais fielmente. O Programa e o seu método, entretanto, não é questionado ou avaliado pelo sistema.

Nos cadernos do Pacto, incentiva-se a realizar atividades diagnósticas para que se consolide uma ação didática consistente. Esse diagnóstico, feito no início do ano letivo, serviria “[...] para que o professor possa conhecer melhor os estudantes e reorganizar seu planejamento em função de suas necessidades.” (BRASIL, 2012i, p. 8). Esse procedimento avaliativo permite, também, que o professor compreenda o “[...] momento da aprendizagem do aluno, no início do processo avaliativo, que deve ser orientada pelos objetivos de aprendizagem previamente definidos, em função dos conhecimentos e habilidades que precisam ser construídos.” (BRASIL, 2012i, p. 8). É recomendado nos cadernos de formação, entretanto, que essa avaliação diagnóstica seja feita não apenas no início do ano escolar, mas durante todo o processo de alfabetização, para propiciar ao professor a oportunidades de redefinir, alterar e repensar as suas estratégias utilizadas com aquela turma, naquele ano. De tal modo, a avaliação é considerada mais como um instrumento norteador das ações docentes do que como um documento com fins classificatórios e excludentes.

A noção da aprendizagem do SAE como um direito do aluno, influencia o tipo de abordagem feita pelo professor ou pela rede de ensino. Sendo direitos, é preciso investigar não só o que foi e o que não foi aprendido, “[...] mas também buscar as razões para a aprendizagem ou não aprendizagem.” (BRASIL, 2012i, p. 12). Essa investigação servirá de

base para as mudanças de rumo necessárias, o que pressupõe a responsabilidade direta do professor, da coordenação pedagógica, da direção escolar, da secretaria de educação, enfim, de todos os envolvidos no aparato educacional, incumbidos de assegurar que esses direitos sejam respeitados. Logicamente, não se pretende com isso eximir da responsabilidade os pais ou a família, pois quando se trata de crianças das séries de alfabetização, o professor precisa contar com a parceria destes, no sentido de que assegurem a frequência dos filhos à escola, além do apoio e ajuda nas atividades que são enviadas para casa como complemento. Em Mato Grosso do Sul, devido ao sistema de progressão automática do 1º para o 2º ano, é muito comum que alguns pais permitam que seus filhos falem a muitas aulas, comprometendo desta forma a aprendizagem da criança, pois causa rupturas na sequência didática planejada pelo professor.

Segundo o entendimento dos autores do Pacto, o que é avaliado na alfabetização? Nesse item, há também um grande abismo entre o que é defendido e o que se faz no Programa Além das Palavras e o que é incentivado nas formações do PNAIC. Enquanto no Alfa e Beto os testes padronizados avaliam por meio da leitura de uma lista de palavras (algumas “já inventadas” e outras que “ainda não foram inventadas”) com ênfase na pronúncia correta e na velocidade da leitura, medida em “palavras por minuto”, para o PNAIC “[...] a habilidade de leitura da criança deve avançar mais do que simplesmente investir na capacidade de ler palavras soltas.” (BRASIL, 2012i, p. 14). Ao invés de investir na leitura de textos desprovidos de sentido, artificialmente produzidos para apresentar várias palavras com o mesmo fonema, no entendimento do Pacto “[...] é necessário adquirir autonomia, a criança deve ter condições de ler e compreender textos de gêneros diversos para atender a diferentes finalidades.” (BRASIL, 2012i, p. 14). Assim,

[...] faz muita diferença se o professor acredita que a capacidade de ler se adquire simplesmente memorizando as correspondências entre grafemas e fonemas e sendo capaz de oralizar textos ou se ele desenvolve uma prática pedagógica voltada para que a criança possa identificar marcadores de diferentes gêneros textuais (p.ex. o que compõe uma receita de bolo), associar o texto novo com outros já conhecidos, localizar informações presentes no texto, fazer inferências a partir de indícios não explicitados, se posicionar diante do que está escrito e associar o texto ao contexto sociocomunicativo. (BRASIL, 2012g, p. 14).

A avaliação da leitura, portanto, não seria pautada apenas na verificação se a criança demonstra ou não ter adquirido a habilidade de decodificação, porém para que o professor possa avaliar seus alunos, por exemplo, em relação a identificar marcadores de diferentes gêneros textuais, ele deverá ter planejado aulas que se utilizam de diferentes gêneros textuais,

que apontem em diversas situações como identificar seus marcadores, de forma que os alunos tenham tido bons modelos de como se faz isso e tenham tido a oportunidade de colocar esse aprendizado em prática várias vezes, individualmente, ou em grupo com seus pares. A forma de avaliação, portanto, tem ligação direta com a concepção de ensino do professor ou do sistema de educação.

Com relação à língua escrita, da mesma forma, não é incentivado, nos cadernos de formação do Pacto, avaliar apenas as habilidades de codificação ou mesmo de cópia. Na perspectiva dos níveis de escrita, no início do processo de alfabetização, a avaliação informa ao professor “[...] se a criança já conhece as letras; se as identifica e as usa no registro das palavras; se ao escrever palavras, já faz alguma correspondência entre letras e sons” (BRASIL, 2012g, p. 45), ou seja, até que ponto os alunos chegaram a compreender o funcionamento do SEA. Ao final do processo de alfabetização, porém, os alunos precisam consolidar as correspondências entre letras e fonemas e ter desenvolvido alguns conhecimentos sobre regras ortográficas, o que implica no planejamento, por parte dos professores, de atividades que promovam esse conhecimento, em situações de letramento ou por meio de jogos pedagógicos.

Quanto aos aspectos a ser avaliados nas produções dos alfabetizandos, os cadernos de formação do PNAIC afirmam:

O que vai caracterizar o “texto escolar” como “bom” será a construção dos valores que orientam a avaliação do professor. Se o professor atribuir como principal valor os aspectos linguísticos e normativos da língua, o texto que obedecer a esse padrão terá uma avaliação favorável, mesmo que se configure como texto escolar sem atribuição de sentidos. Por outro lado, se ao avaliar o texto o docente direcionar seu olhar para a construção do sentido, a avaliação terá como foco a adequação à situação de produção sociocomunicativa. (BRASIL, 2012g, p. 33).

Para que o professor dê conta dessa avaliação processual, é imprescindível a sistematização dos registros de acompanhamento das aprendizagens dos alunos, sem a qual não será possível verificar se houve avanços ou dificuldades. Existem muitos aspectos a serem observados numa produção textual e, ao tentar avaliá-los todos ao mesmo tempo, o professor poderá enfrentar dificuldades e perder o foco, correndo-se o risco que a avaliação não se constitua, verdadeiramente, em uma ferramenta pedagógica a favor do planejamento e da aprendizagem. Dessa forma, é recomendado que o professor priorize, em suas correções, poucos ou até mesmo um aspecto por vez. Por exemplo, em relação aos recursos linguísticos, pode-se avaliar a produção do aluno quanto “[...] a utilização de mecanismos coesivos,

organização sequencial do texto, a progressão temática; organização de texto em partes/parágrafo; pontuação; escrita com correção ortográfica;” etc. Se forem considerados os aspectos sociocomunicativos, o professor poderá observar se os alunos “buscam reflexões sobre o gênero a ser trabalhado, as finalidades da escrita, o contexto de produção.” (BRASIL, 2012g, p. 33).

É importante reiterar que estamos tratando, nesta seção, da avaliação no contexto da escola e da sala de aula, feita pelo *professor*. Sabe-se que o MEC utiliza outros instrumentos de avaliação com finalidades outras, como por exemplo, a Provinha Brasil, aplicada no início e no final do 2º ano, a recente Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), a qual, segundo o MEC:

[...] tem por objetivo realizar um diagnóstico de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática, ao final do Ciclo de Alfabetização, conforme se verifica no art. 1º, inciso I, da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. (BRASIL, 2013, p. 9).

Desta forma, percebemos que os conceitos de avaliação também são divergentes nos dois programas aqui considerados, pois enquanto no Além das Palavras a avaliação feita pelo professor possui um caráter voltado mais para a classificação dos alunos e para a uniformização, reafirmação e repetição das práticas metodológicas; a avaliação no Pacto presta-se à compreensão da fase em que o aluno (a) se encontra no processo de alfabetização e se destina mais a fornecer bases para o replanejamento e mudanças de estratégias a fim de alcançar a diversidade de níveis de aprendizagem em que se encontram as crianças.

3.5.5 Pincéis e tintas na mão, mas a tela é sua! Formação no PNAIC

A formação dos professores alfabetizadores é uma das principais estratégias de ação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Diferentemente do proposto no Além das Palavras, quando a formação é realizada em “[...] dois momentos durante o ano letivo: no decurso do 1º e do 3º bimestre.” (MATO GROSSO DO SUL, 2012a, p. 19). Os encontros são realizados com representantes do Instituto, da editora e da equipe do Programa Além das Palavras na SED sendo ainda que “[...] cabe aos coordenadores de área estabelecer essa parceria com os professores numa relação de trocas que possibilite a sua profissionalização [...]” (MATO GROSSO DO SUL, 2012a, p. 18).

No Pacto, a formação é assim constituída:

A formação no PNAIC é realizada por meio de um curso organizado em oito unidades com temas relacionados à alfabetização. Cada unidade é trabalhada em oito ou dez horas, em encontros presenciais com professores que atuam no 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, em classes divididas por ano de ensino. Nesses encontros, os professores leem e debatem, com seus pares, os temas propostos pelo formador. (BRASIL, 2012d, p. 19).

Em material disponibilizado aos participantes do PNAIC, o Ministério da Educação apresenta como princípios e estratégias formativas nas ações do Pacto: a prática da reflexividade, a mobilização dos saberes docentes, a constituição da identidade profissional, a socialização, o engajamento e a colaboração. De acordo com o referido documento, “[...] dependendo da concepção, dos objetivos e das estratégias de formação [...] os professores poderão integrar-se a esse processo de modo ativo, ou não.” (BRASIL, 2012d, p. 12). Assim, para que haja essa integração, o MEC recomenda que se olhe “[...] para os professores sob o ponto de vista cultural e subjetivo”, compreendendo que estes não participam dessas ações apenas como receptores de conteúdos, mas como sujeitos que mobilizam estes conhecimentos ou conteúdos a partir das referências do seu cotidiano pessoal e profissional (BRASIL, 2012d, p. 12).

Apresentado no caderno de formação do PNAIC como um dos seus “autores, leitores críticos e apoio pedagógico” (BRASIL, 2012d, n.p.), Artur Gomes de Moraes ressalta:

Ao assumir oficinas, encontros ou mesmo programas de formação continuada, muitas vezes os pesquisadores ou formadores desejam que aqueles docentes com quem trabalham abandonem, muito rapidamente, seus saberes e crenças, e aceitem - passiva ou pacificamente - concepções e propostas de ensino de alfabetização com as quais nem sempre estavam familiarizados. Noutras palavras, para não sermos contraditórios, em lugar de simplesmente atribuir “resistências” aos alfabetizadores e demais docentes, temos que considerar que, tal como todos os aprendizes, eles vivem singulares processos de apropriação ou reconstrução do saber. (MORAIS, 2010, p. 33).

Desta forma, nos moldes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, as situações formativas devem desafiar os professores a pensar suas práticas, buscar alternativas, como sujeito inventivo e produtivo, construtor e reconstrutor de suas práticas e não mero “[...] reprodutor de orientações oficiais” (BRASIL, 2012d, p. 20), de maneira que os professores não sejam “[...] **repetidores** em suas salas de aula daquilo que lhes foi **aplicado** na formação para orientar a sua **nova** prática” (BRASIL, 2012d, p. 27, grifo do autor), mas instigados a refletir sobre inovações que poderão aprimorar o seu fazer pedagógico cotidiano.

Sabemos, entretanto, que ainda que partindo da mesma proposta do MEC, não há um caráter uniforme nas formações do PNAIC realizadas em diferentes lugares, com diferentes

formadores, pois estes irão imprimir sua marca pessoal nas abordagens feitas durante o curso. Assim, em Mato Grosso do Sul, há diferenças significativas na dinâmica da formação feita pela rede municipal (que não adota o Além das Palavras) e na rede estadual (que convive com os dois programas). Em uma das narrativas produzidas pelos professores nos Ateliês Biográficos¹², uma professora relata que nas formações do Pacto das quais ela participou, pela rede estadual de ensino, os formadores “[...] repetiam o tempo todo: é para continuar com o Além das Palavras. Não é para ficar vendo níveis de escrita, isso não existe. O método do Programa é o que continua valendo. Não é para parar o Programa.” (Prof.^a DI CAVALCANTI).¹³ Comparativamente, observamos uma abordagem menos prescritiva no relato de outra professora, que por trabalhar também na rede municipal, havia iniciado sua formação no PNAIC por essa rede:

Temos que ler muito. Eu achei que iam me dar tipo uma receitinha: Quando o aluno está pré-silábico, aplique esta e esta atividade. Mas não foi assim. Estamos discutindo e debatendo como a criança aprende; o que é alfabetização e letramento; e como o professor pode agir como mediador da aprendizagem. (Prof.^a PABLO PICASSO).

Percebemos que, apesar do material utilizado ser o mesmo, ou seja, os cadernos de formação do PNAIC, disponibilizados pelo MEC, mudam-se os direcionamentos quando as concepções de alfabetização, letramento e formação de professores são diferentes. Os formadores, assim como os professores, possuem saberes e conhecimentos que provocam reações quanto ao conteúdo abordado nas apostilas. Como bem aponta Artur Gomes de Moraes:

É necessário reconhecer que muito precisa ser feito no sentido de assumir como política de estado a formação continuada dos professores, em especial a dos que se dedicam à alfabetização. Os esforços feitos nos últimos anos parecem-nos ainda insuficientes para dar conta da gravidade da questão. Acreditamos que é hora de termos políticas federais, estaduais e municipais que garantam a real formação continuada dos professores da educação básica. Para que essas não funcionem como apêndices ou ações descartáveis dos sistemas de ensino, é urgente priorizar a formação dos formadores de professores, em cada âmbito local. (MORAIS, 2006, p. 12).

Desta forma, entender a formação de professores numa perspectiva que exceda “[...] a delimitação oficial de objetivos” que evidenciaram a qualidade da educação, definidos pelas

¹²O próximo capítulo apresentará os ateliês biográficos e o uso das narrativas de si, utilizadas nesta dissertação como metodologia de pesquisa e de (auto)formação.

¹³Para preservar a identidade dos participantes do grupo focal, os professores escolheram como pseudônimos nomes de artistas plásticos. No capítulo 4, serão mais bem detalhados os procedimentos dessas escolhas.

instituições formadoras, significa ultrapassar o “[...] modelo de *expert* técnico”, considerando que o professor deveria ter condições de se situar “[...] diante de conflitos e responsabilidades morais, diante da necessidade de encontrar uma resposta entre as exigências administrativas, os interesses da comunidade e as necessidades dos alunos.” (CONTRERAS, 2002, p. 104).

Diante disso, encontramos nos cadernos de formação do Pacto, o alerta de que:

[...] a formação continuada necessita de uma atenção diferenciada por envolver sentimentos e comportamentos profissionais e pessoais, como o prazer e o desprazer em ser e estar docente. Desse modo, não considerar alguns aspectos essenciais envolvidos nesse processo pode direcionar os esforços destinados à formação, justamente para o sentido contrário, pois trabalhar com os profissionais em serviço é, sobretudo, administrar diferentes saberes e procedimentos que os levem a um novo pensar e fazer a partir de diferentes processos, considerando os percursos individuais e sociais. (BRASIL, 2012d, p. 12).

Apresentando, portanto, o argumento de que é necessário “[...] olhar para os professores sob o ponto de vista cultural e subjetivo” (BRASIL, 2012d, p. 13), o PNAIC elenca os principais conceitos que serviriam de base para a formação de professores, a saber: a) *o princípio da reflexividade* “[...] fundamentada principalmente em uma análise das ferramentas conceituais, que são categorias construídas a partir dos estudos científicos”; b) *a mobilização dos saberes docentes*, que seriam as “[...] diferentes esferas do conhecimento em jogo”, como “o conhecimento científico, as proposições didático-metodológicas formalizadas ou divulgadas pelos pesquisadores, os conhecimentos transversais, dentre outros” (BRASIL, 2012d, p. 14); c) a constituição de uma *identidade profissional*; d) *a socialização*, que seria “[...] a troca de turnos entre os pares, a argumentação e, sobretudo, a intervenção com colegas e com alunos” (BRASIL, 2012d, p. 17); e) *o engajamento*, conseguido quando se consegue “[...] provocar o professor com diferentes desafios e questionamentos, valorizando o conhecimento e o saber que ele já traz” (BRASIL, 2012d, p. 18); f) *a cooperação* (BRASIL, 2012d, p. 13-18), sendo que “[...] a partir da escuta dos sujeitos envolvidos no início, no meio e no final de cada etapa de formação, pode-se planejar e replanejar os próximos encontros e os programas de formação, tendo como perspectiva as necessidades e desejos dos professores.” (BRASIL, 2012d, p. 19).

Diante do exposto, percebemos que a formação contínua é ancorada em diferentes matrizes teóricas no Programa Alfa e Beto e no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. No Alfa e Beto, a formação é centrada na racionalidade, caracterizada pelo controle burocrático do trabalho dos professores e pela redução dos saberes necessários ao exercício da docência a certas habilidades ou competências técnicas, revestidas com uma roupagem de

recentes descobertas científicas. O professor, neste modelo, passa a ser um mero executor de uma prática (ou método) pensado por outro, expropriado de sua condição de sujeito do seu conhecimento. No Pacto, o modelo de formação idealizado, pelo menos teoricamente, pressupõe a valorização dos saberes dos professores, considerando-os como sujeitos protagonistas, capazes de produzir conhecimento, de participar das decisões que envolvem o gerenciamento de suas salas de aula e o seu desenvolvimento profissional.

Essas diferenças conceituais dos dois programas podem ser notadas até mesmo quando se observa *o lugar* de onde surgiram suas concepções. A proposta do Alfa e Beto nasce em um instituto particular que oferece pacotes educacionais a instituições públicas e privadas. A proposta do PNAIC nasce de uma parceria do MEC com Universidades públicas, a partir de estudos e pesquisas sobre formação e desenvolvimento docente.

3.6 O posicionamento da SED/MS: essa mistura é possível?

Diante das aparentes contradições teóricas presentes nos dois programas em andamento em Mato Grosso do Sul, a Secretaria de Estado de Educação (SED) lançou, em 2013, um documento intitulado Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o Programa Além das Palavras, bem como uma web conferência¹⁴ destinada aos coordenadores pedagógicos, diretores e outros profissionais envolvidos, com o intuito de esclarecer os procedimentos para a implantação do PNAIC no Estado. O posicionamento oficial da SED/MS pode ser percebido logo nos primeiros parágrafos:

A alfabetização no Programa das Palavras dá-se pelo método Metafônico e no Pacto dá-se na perspectiva do letramento. Embora ocorra a opção por um método em alfabetização, reiteramos que a questão do letramento está presente no Programa Além das Palavras em todos os anos escolares e os resultados apontam melhoria significativa nos anos iniciais, de acordo com os resultados do Sistema de Avaliação Escolar de Mato Grosso do Sul – SAEMS 2011/2012/SED/MS. (MATO GROSSO DO SUL, 2013, p. 1).

Conforme foi demonstrado anteriormente, embora a SED/MS admita em seus documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares, que o letramento deve estar presente em todo o processo de alfabetização, o Instituto Alfa e Beto, que fornece todo o material didático

¹⁴ A web conferência, realizada dia 19/03/2013, foi ministrada pela Profa. Regina Magna Rangel Martins, técnica pedagógica de 1º ao 5º ano, uma das responsáveis pela organização do Programa Além das Palavras. É também de sua autoria a dissertação *O programa "Alfa e Beto": alfabetização pelo método metafônico, sua metodologia e uma experiência em Mato Grosso do Sul*, defendida pela UFMS, em 2012, citada anteriormente no capítulo 3. A web conferência está disponível no endereço: <<http://webconf2.rnp.br/p82b7jn0out/?launcher=false&fcsContent=true&pbMode=normal>>. Acesso em: 4 jul. 2014

e as orientações pedagógicas para o Programa Além das Palavras na área de Língua Portuguesa, não compartilha desse entendimento. Esse fato é percebível tanto pelo delineamento de seus pressupostos teóricos, como também pelas escolhas metodológicas de seu material didático: nos modelos de atividades, no tipo de textos, nas orientações aos professores.

No referido documento, a SED/MS refaz todo o percurso discursivo do Programa Alfa e Beto de alfabetização, repetindo os argumentos utilizados pelo seu presidente, João Batista de Araújo e Oliveira, em seus livros e manuais. O documento da Secretaria de Estado de Educação evidencia o caráter operacional da alfabetização, baseando-se em recomendações da Ciência Cognitiva da Leitura, onde o “aprender a ler” e o “ler para aprender” se configuram como processos distintos e consecutivos: primeiro aprendendo-se a ler, por meio da estimulação da consciência fonêmica e da aprendizagem do princípio alfabético, utilizando-se textos curtos, com palavras onde o fonema aprendido seja repetido; depois, quando estiver com uma boa fluência¹⁵ o aluno estará apto a ler para aprender e poderá ser oferecidos textos com outras características, ou “textos autênticos.” (MATO GROSSO DO SUL, 2013, p. 3).

A escrita é trabalhada como uma habilidade mecânica, sendo desenvolvida por meio de estratégias que valorizem “[...] a postura ao se sentar, a posição do papel, formas corretas de se pegar no lápis, ensinando os movimentos grosseiros mais amplos, movimentos mais finos, o ensino das letras cursivas minúsculas e maiúsculas.” (MATO GROSSO DO SUL, 2013, p. 3).

Também se ressalta a importância de trabalhar “[...] a fluência no domínio ortográfico (transformar sons ou palavras orais em palavras escritas). Escrever palavras simples de forma legível e ortograficamente correta.” E por fim, recomenda que “[...] o Programa Alfa e Beto, se aplicado e utilizado de forma adequada, ao final de um ano os estudantes serão capazes de ler com fluência e compreensão pelo menos 60 palavras por minuto.” (MATO GROSSO DO SUL, 2013, p. 7).

A seguir, o documento da SED/MS elenca “[...] pontos do PNAIC que corroboram para importantes questões de ordem geral, envolvendo os Direitos de Aprendizagem, e questões que necessitam de adaptações relacionadas ao Programa Além das Palavras.” Esses pontos são apresentados em forma de quadros comparativos (figuras 20 e 21) que descreveriam as afinidades entre o PNAIC e o Além das Palavras, no entanto já na primeira

¹⁵ Para o desenvolvimento da fluência, são previstas as seguintes metas para o Ensino Fundamental: 2º ano – 80 a 90 palavras por minuto; 3º ano - 90 a 110 palavras por minuto; 4º ano - 110 a 130; 5º ano - 130 a 140. (MATO GROSSO DO SUL, 2013, p.12).

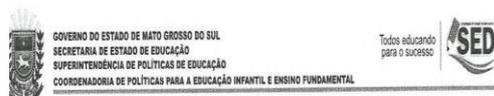
linha de cada quadro comparativo, percebemos a principal diferença entre os dois conceitos. Enquanto para o PNAIC “[...] as letras **notam** a pauta sonora e não as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem”, para o Alfa e Beto/Além das Palavras “[...] o aluno precisa traduzir em letras o que ele ouviu ou pensou. É por isso que o alfabeto se chama um **código**: ele é a **transcrição** de um sistema (sonoro) em outro (gráfico).” (MATO GROSSO DO SUL, 2013, p. 14, grifo nosso).

Colocando esses quadros lado a lado, para comprovar uma similaridade teórica ou conceitual entre os dois programas, a SED/MS acaba por evidenciar ainda mais as diferenças entre eles.

Finalmente, o documento apresenta adaptações feitas nos instrumentos de avaliação do PNAIC “[...] em função das especificidades do Programa Além das Palavras.” (MATO GROSSO DO SUL, 2013, p. 24).

Destarte, os instrumentos de avaliação de certa forma espelham quais conceitos (de leitura, de alfabetização e mesmo de avaliação) estão sendo priorizados. As principais mudanças nos instrumentos de avaliação foram o desdobramento de itens que no documento original do PNAIC estavam elencados juntos, como pode ser visto nos exemplos a seguir (figuras 19 e 20):

**Figura 19 – Ficha de Avaliação
PNAIC – 2º ANO**



ANÁLISE LINGÜÍSTICA: DISCURSIVIDADE, TEXTUALIDADE E NORMATIVIDADE - ANO 2

ANÁLISE LINGÜÍSTICA: DISCURSIVIDADE, TEXTUALIDADE E NORMATIVIDADE		Fev.	Jun.	Ago.	Dez.
Analisa a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.					
Conhece e usa diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características:	Finalidade				
	Esfere de circulação				
	Tema				
	Forma de composição				
	Estilo				
Reconhece gêneros textuais e seus contextos de produção.					
Conhece e usa palavras ou expressões que estabelecem a coesão como:	Progressão do tempo				
	Relações de causalidades				
Conhece e usa palavras ou expressões que retomam coesivamente o que já foi escrito:	Pronomes pessoais				
	Sinônimos				
	Outros				
Conhece e faz uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas:	P				
	B				
	T				
	D				
	F				
Identifica e faz uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções.					
Reconhece diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso.					
Segmenta palavras em textos.					

[S] Sim; [P] Parcialmente; [N] Não.

Fonte: Brasil (2012i, p.40)

**Figura 20 – Ficha de Avaliação
SED/MS – 2º ANO**

Análise linguística:
discursividade, textualidade e normatividade

	Fev.	Jun.	Ago.	Dez.
Analisa a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.				
Conhece e usa diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.				
Reconhece gêneros textuais e seus contextos de produção.				
Conhece e usa palavras ou expressões que estabelecem a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades.				
Conhece e usa palavras ou expressões que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes).				
Conhece e faz uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).				
Identifica e faz uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções.				
Reconhece diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso.				
Segmenta palavras em textos.				

[S] Sim; [P] Parcialmente; [N] Não.

Fonte: Mato Grosso do Sul (2013, p.28)

Como pode ser observado, a única “adaptação” feita foi o desmembramento das correspondências regulares diretas entre letras e fonemas, as quais na Ficha Avaliativa do PNAIC aparecem todas juntas (P, B, T, D, F e V), e na Ficha Avaliativa do Programa Além das Palavras, separadas. É fácil entender os motivos desse desmembramento, quando nos lembramos que no Programa há o “tempo certo” e a ordem correta de apresentação do alfabeto (ou dos fonemas), seguidos na *Cartilha Aprender a Ler* (OLIVEIRA, 2011), no *Manual da Consciência Fonêmica* (OLIVEIRA, 2010c) e nos minilivros (OLIVEIRA, 2009).

Dessa forma, percebemos o esforço da SED/MS em homogeneizar a mistura PNAIC e Alfa e Beto, embora sejam flagrantes as diferenças teóricas entre os dois Programas, tanto com relação aos conceitos de alfabetização, letramento e avaliação da aprendizagem como nos encaminhamentos e formas de realizar a formação de professores.

4 O CENÁRIO NA PERSPECTIVA DOS ATORES: COMO OS PROFESSORES PERCEBEM ESSA COMPOSIÇÃO?

*Vinham de longe de mim os silêncios
 Desprezados.
 Até mesmo eu achei o silêncio das pedras menos
 Do que desprezados.
 Mais tarde eu li em Herbert Read que as
 Metáforas fazem o caminho das origens.
 Pois que as minhas visões tinham tudo a ver
 Com o caminho das origens.
 Hoje eu vi um passarinho comendo
 Formigas de pedra!
 Eu quase duvidei se existem formigas de pedra!*

(BARROS, 2010)

As considerações feitas até aqui poderiam bastar se estivéssemos tratando o nosso tema de uma forma mais “canônica”, porém pelo viés que pretendemos adotar, importa mais *como* os professores, diretamente atingidos pela adoção de uma ou outra política educacional, percebem essas mudanças no cenário educativo. A busca, cá, é pelos *silêncios desprezados*. Entendemos que, a partir desse momento, oferecemos certo diferencial em nossa pesquisa, se comparada a outras abordagens encontradas nas dissertações e teses que analisamos no capítulo dois desse trabalho.

Procuramos, até agora, fazer um levantamento minucioso das concepções teóricas encontradas nos programas adotados pela SED/MS. Vale ressaltar que desde o primeiro contato com o Programa Além das Palavras, e posteriormente com o PNAIC, nossa *curiosidade científica* foi aguçada, buscando estudar e compreender as matrizes teóricas dos programas lançados, percebendo quase de imediato o “choque” existente entre as duas, embora na ocasião não fosse possível explicitar especificamente *em que* consistiam essas diferenças. Foi somente após ter ingressado num programa de pós-graduação na modalidade mestrado profissional, e ter realizado uma pesquisa mais aprofundada, é que houve um melhor entendimento do “porquê” daquele incômodo inicial, quase intuitivo, de que alguma coisa não se encaixava bem naquela mistura. Entendemos, porém, que nem sempre são oferecidas aos professores as oportunidades para se debruçar em pesquisas e estudos a fim de entender como se traduzem em práticas docentes as diferentes concepções pedagógicas.

Assim sendo, quando nos propomos a pesquisar, além das concepções teóricas dos programas, a percepção dos sujeitos diretamente atingidos por elas, partimos dos seguintes pressupostos: **1)** o professor percebe estas divergências quando teve acesso a uma formação (inicial ou continuada) que lhe forneceu suporte suficiente para tanto; **2)** se esse suporte não foi fornecido, o professor se encontrará numa posição ainda mais fragilizada, pois não terá condições de oferecer resistência às imposições institucionais, mesmo que contraditórias.

Dessa forma, procuramos realizar uma pesquisa que procurasse os saberes docentes sobre alfabetização e suas opiniões sobre as políticas públicas adotadas, não com a finalidade de *julgar* o que sabe e o que não sabe o professor, mas com o intuito de oferecer *escuta* à voz desse professor, muitas vezes expropriado das informações e conhecimentos a que tem direito.

Para tanto, escolhemos para a coleta dos dados da pesquisa dois instrumentos diferentes aplicados a grupos distintos, quais sejam: um questionário composto por perguntas fechadas (Anexo B); e as narrativas de si, colhidas durante os ateliês biográficos. A coleta dos dados se deu então em dois momentos distintos.

No primeiro momento, para uma pesquisa mais generalizada, recorremos a um questionário fechado, aplicado em 13 das 46 escolas estaduais que oferecem as séries iniciais do Ensino Fundamental em Campo Grande/MS. Ressaltamos que essas foram as escolas que retornaram os questionários enviados e que ainda mantêm classes de alfabetização, devido ao fato de que muitas escolas estaduais estão acabando gradativamente com essas turmas, dedicando-se mais à oferta do Ensino Médio e das séries finais do Ensino Fundamental. Ao todo, foram analisados 34 questionários, respondidos pelos professores regentes do 1º, 2º ou 3º anos. Em algumas escolas, houve a recusa de professores em participar da pesquisa, o que foi respeitado. Na maioria, os coordenadores disseram não ter condições de responder às perguntas, por não haver participado nem da formação do Além das Palavras nem da formação do Pacto. Como apenas dois coordenadores responderam ao questionário, não foi criada uma categoria específica para suas respostas, sendo, portanto, computadas em conjunto com as dos professores.

Um segundo momento da pesquisa foi realizado com um grupo de 12 professores de uma escola estadual, a qual denominaremos “Escola X”, utilizando como instrumento de pesquisa, e também de (auto)formação, os ateliês biográficos. Com base nas ideias propostas por Delory-Momberger, antes de explanar melhor o que são e como se constituíram esses ateliês, convém distinguir claramente o que eles não são:

[...]nem um “dispositivo de desenvolvimento pessoal” nem, muito menos, uma ação com fins terapêuticos. Os procedimentos de objetivação das produções individuais (narrativas orais ou escritas) e o caráter coletivo do trabalho são garantias da distância crítica e da dimensão de socialização inerentes a um procedimento de formação. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 102).

A autora apresenta os ateliês biográficos como um dispositivo a ser aplicado em ações de orientação profissional a serviço da formação de adultos, tanto em ambientes universitários como em ambientes profissionais, podendo ou não vir acompanhado de outros dispositivos de inserção.

Numa orientação prática de como se utilizar dessa forma peculiar de formação, orienta que o trabalho pode ser maximizado se o grupo formativo em questão não ultrapassar o número de 12 (doze) pessoas, as quais devem ser avisadas de antemão tanto do tema como da sinopse da sessão. Orienta ainda que os encontros devem ser pensados de forma a gradualmente ir aumentando a relação de envolvimento dos participantes, sendo propostos 6 (seis) encontros para completar o ciclo de formação.

Assim, no modelo proposto por Delory-Momberger (2006), os ateliês biográficos de projeto servem a um propósito de romper com a visão habitual que se tem das reuniões de formação, trazendo um elemento novo: a valorização das experiências de cada participante e a construção de um projeto de si em consonância com um projeto coletivo. A autora deixa claro que não se trata de um projeto de desenvolvimento individual e muito menos de uma terapia em grupo.

A principal característica dos ateliês biográficos, e que nos fez optar por esse dispositivo como procedimento de *pesquisa* e de *formação*, foi a formulação explícita de sua intenção, qual seja: a utilização de histórias de vida articuladas com um projeto de formação, nas quais os relatos de vida são o lugar de uma “objetivação coletiva”, por meio do “movimento de reflexividade” em que o sujeito constrói o relato de si, sua (auto) biografia, no ato da palavra (falada ou escrita), ao mesmo tempo em que partilha seus relatos com os membros do grupo, compreendendo a “presença do outro e dos outros”, na heterobiografia – escuta/leitura do relato do outro (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 369). Trabalhar *com* e *sobre* as representações que os formados dão nos relatos de suas experiências de formação, abre a possibilidade de “[...] mudança global da pessoa e da relação do formado com o saber e com a formação: elas formam para a *formalibilidade*, ou seja, para a capacidade de mudança qualitativa, pessoal e profissional [...]” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 99, grifo da autora).

Assim, a proposta original dos ateliês biográficos centra-se na não consideração do sujeito como um mero *receptor* de novos conhecimentos, os quais serão condição suficiente para fazê-lo mudar sua prática, conduta ou proceder. Antes, o sujeito é visto como parte da formação, seus saberes experienciais são valorizados, para que, a partir deles e de *dentro para fora*, unindo-se as três dimensões da temporalidade (passado, presente e futuro) seja possível emergir um projeto pessoal.

Nesta pesquisa, entretanto, optou-se por não tomar as etapas propostas por Delory-Momberger como um roteiro ou receita a ser aplicada fielmente, mas realizar as adaptações necessárias tendo mais em vista o *conceito* presente na abordagem dos ateliês. Assim, em vez de realizarmos seis encontros, seguindo a sequência de atividades ou de passos propostos pela autora, realizamos três encontros, pensados a partir de uma dinâmica que ligasse as três dimensões da temporalidade (passado, presente e futuro).

O objetivo final foi o de ir além da *coleta de dados* para a pesquisa, permitindo que houvesse espaço para uma reflexão dos professores sobre as suas ações e escolhas metodológicas, e sobre as ações e escolhas metodológicas das políticas de formação de professores adotadas pela Secretaria de Educação. Esse posicionamento implica renunciar ao que Chaves (2006) chama de “visão epistemológica realista”, de modo que:

Lidar com memórias, narrativas implicou admitir que a **realidade tem muitas versões** e que não existe um local definido onde os dados, as informações estarão parados à espera de serem ‘coletados’. Desta forma, os ‘dados’ nunca nos são dados por um método infalível de apreensão do real, mas são construídos no interior de sistemas interpretativos que tem estreito vínculo com as trajetórias de vida e filiações teóricas dos sujeitos narradores. (CHAVES, 2006, p. 163, grifo da autora).

4.1 O uso das narrativas de si ou narrativas formativas na pesquisa em educação

Historicamente, o pensador Walter Benjamin (1892-1940) foi um dos pioneiros a tratar a narrativa de uma forma que “[...] desse voz àqueles que não são ouvidos, pois, na maioria das vezes, não se leva em conta as diferentes perspectivas para narrar a história oficial sobre os fatos acontecidos na sociedade.” (CARVALHO, 2013, p. 87). Na pesquisa em educação que se utiliza de narrativas de si, a ideia geral de Benjamin permanece: Dar vez e voz, ou melhor, oferecer *escuta* à voz dos atores da prática educativa muitas vezes silenciados pela história oficial.

Não é difícil perceber como o papel social do professor e da professora tem sido reconfigurado ao longo da história oficial da educação. Seu reconhecimento, enquanto

profissional, está em constante declínio, muitas vezes pela forma com que a mídia trata a profissão docente – às vezes como uma espécie de sacerdócio, às vezes como um subemprego, muitas vezes como se fosse “um mal necessário” – servindo assim como um poderoso instrumento de formação popular da imagem que se tem dos professores, em geral. Assim, “[...] ao longo de sua história, a profissão docente foi arrastando um déficit de consideração social” por se considerar que ser professor ou professora “[...] se pareça mais com ocupações do que com 'verdadeiras' profissões, como certamente o são a Medicina ou o Direito.” (GARCIA, 2010, p. 20). Relacionando a imagem cultural do professor de Ensino Médio ou de nível superior, em comparação com a do professor do Ensino Fundamental - principalmente os da primeira fase - e os professores da Educação Infantil, percebemos nestes últimos uma forma *quase cruel* de encará-los: são tidos como despreparados, incapazes, mal formados, suscetíveis de direcionamento. Até mesmo a Pedagogia (tomando-se aqui o termo como a formação inicial dos pedagogos) tem sido alvo de questionamentos se teria ou não o status de Ciência. O único consenso, aparentemente, é que de uma forma ou de outra os professores sempre estiveram, em maior ou menor proporção, no centro das preocupações e das políticas voltadas para a educação. E a educação sempre esteve, por seu lado, no centro das preocupações sociais.

Garcia (2010) afirma:

No princípio do século XX, pertencer ao sistema educativo – ser mestre ou professor – era um verdadeiro privilégio, que permitia a incorporação a um âmbito respeitável e prestigioso, com possibilidades de autorrealização e um sentido de pertencimento significativo. Hoje em dia, pelo contrário, o trabalho docente tem sido qualificado como um trabalho de risco, participando de quase todos os fatores considerados habitualmente como fonte de fadiga nervosa: sobrecarga de tarefas, baixo reconhecimento, atenção a outras pessoas, papel ambíguo, incerteza em relação à função, falta de participação nas decisões que lhe são concernentes, individualismo e impotência. (GARCIA, 2010, p. 23).

Essa crise da profissão docente causa, também nos professores, uma crise identitária, pois, conforme explica Garcia pelo fato de a mídia “transmitir uma imagem negativa da realidade do ensino e da atuação dos professores [...] os próprios docentes parecem estar convencidos de que efetivamente é assim.” (GARCIA, 2010, p. 21).

O constante descrédito que a profissão docente vem sofrendo, por sua vez, abre brechas para que outros “profissionais mais habilitados” intervenham nos rumos da profissão, a fim de “ajustá-la” à sua dita finalidade social. “Nessa perspectiva, considera-se que as

mudanças na educação são processos lineares que se implantam de forma simples, contanto que saibamos 'explicar' bem aos docentes em que consistem.” (GARCIA, 2010, p. 25).

Segundo Nóvoa (2009), parece haver um entendimento geral dos princípios e medidas que assegurariam um melhor desempenho docente:

[...] articulação da formação inicial, indução e formação em serviço [...]; atenção aos primeiros anos de exercício profissional; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação de professores; etc. (NÓVOA, 2009, p. 14).

Contribuiu para esse “consenso discursivo”, segundo o autor, a quantidade de *investigadores* da área de formação de professores e de especialistas que atuam como *consultores*. Assim, Nóvoa (2009) analisa que esse aumento nos últimos anos “da comunidade da formação de professores, em particular dos departamentos universitários na área da Educação”, assim como dos “especialistas internacionais” e da “indústria do ensino”, fornecedora dos “produtos tradicionais (livros escolares, materiais didáticos, etc.)”, produziu o que ele chama de uma *inflação discursiva* sobre os professores. Adverte, porém: “Mas os professores não foram os autores destes discursos e, num certo sentido, viram o seu território profissional e simbólico ocupado por outros grupos.” (NÓVOA, 2009, p. 16).

Garcia (2010), em análise convergente, afirma:

Ao longo dos anos 1990 e na década atual, foram promovidas reformas nos sistemas educativos, desenhadas por administrações convencidas de que a evidente bondade das mesmas levará inexoravelmente à sua definitiva implantação. Assim, se traduz uma visão do docente como aplicador “automático” de inovações que, com frequência, nem sequer entende e em cuja formulação, certamente, não teve participação alguma. (GARCIA, 2010, p. 25).

Desta forma, pensar em alternativas de melhoria da profissão docente, sem levar em consideração os atores principais dessa ação, converte-se em um modo de fazer com que estes estejam novamente à margem da “história oficial”, ou seja, desprovidos de voz ativa nas questões que envolvem seu fazer docente. Na contramão desse pensamento hegemônico, muitos estudiosos têm pesquisado e apresentado maneiras de incluir o professor em seus próprios processos formativos. Conforme asseguram Nóvoa e Finger (2010, p. 15), é necessário entender que “[...] nenhum serviço de formação permanente pode reduzir a sua atividade aos modelos tradicionais aceitos, consubstanciados, via de regra, na formação em sala.” Garcia argumenta:

Alguns autores estão chamando a atenção sobre a ironia implícita no fato de que ao mesmo tempo que se tenta convencer os professores e as escolas de que deveriam ser mais autônomos e responsáveis pelas próprias necessidades, também se está instruindo como devem ser seus resultados e como devem abordar as prioridades nacionais para melhorar as posições que se obtêm nos estudos internacionais. Supõe-se que os professores estão tendo mais autonomia escolar precisamente no mesmo momento em que os parâmetros com os quais se espera que trabalhem e mediante os quais serão avaliados estão sendo cada vez mais demarcados e limitados. (GARCIA, 2010, p. 25).

Como contraponto a essa visão tradicional de formação, tem ganhado cada vez mais espaço a utilização do método (auto)biográfico na formação de professores. Souza, Portugal e Silva explicam que a pesquisa (auto)biográfica em questões de ensino e de formação, no contexto das pesquisas qualitativas em educação, “[...] se consolidam a partir da década de 1980 [...] embora de uma forma muito discreta e lenta em contraposição à tradição da pesquisa quantitativa, com análises estatísticas de variáveis, voltadas para a precisão da objetividade”. A opção metodológica por essa linha de pesquisa envolve a adoção de um novo modo de encarar a docência, a formação inicial e continuada. Não é possível empreender esse tipo de pesquisa estando-se ainda arraigado em antigos conceitos ou “[...] numa visão mecanicista e positivista da modernidade.” (SOUZA; PORTUGAL; SILVA, 2013, p. 49).

Embora não seja ainda um total consenso entre os pesquisadores “[...] considerar memórias, lembranças, relatos de vida, biografias, histórias de vida, narrativas memorialísticas como fontes de pesquisa foi acontecendo muito lentamente, ganhando maior visibilidade a partir da década de 1990.” (SOUZA; PORTUGAL; SILVA, 2013, p. 50).

Dessa forma, “[...] o processo de formação pelas histórias de vida apresenta-se enquanto movimento de reivindicação, que reconhece os saberes subjetivos e adquiridos nas experiências e nas relações sociais, sendo ela a própria história de formação do sujeito.” (ROCHA; SOUZA, 2013, p. 179).

Ainda, segundo Antonio Bolívar Botía:

La narrativa no es solo una metodología; [...] La subjetividad es, más bien, una condición necesaria del conocimiento social. La narrativa no solo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. Además, un enfoque narrativo prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo. El juego de subjetividades, en un proceso dialógico, se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento. (BOTÍA, 2002, p. 43).

Em conformação com as ideias de Botía, Cecília Galvão apresenta outras dimensões da pesquisa com narrativas:

Os professores não só trazem para a escola uma história pessoal que dá sentido às suas ações, mas também vivem aí uma história que os ajuda a dar sentido ao mundo. O modo como organizam a aula e interagem com os alunos pode ser visto como o construir e reconstruir a história da sua experiência pessoal. As explicações contêm crenças e valores, assim como ações de referência, e no método narrativo os assuntos são contextualizados em termos de acontecimentos que são analisados, mais tarde, de uma forma pessoal, dando aos acontecimentos um significado situacional. (GALVÃO, 2005, p. 331).

Trata-se, portanto, de “[...] uma busca de alternativas que, longe de utópicas, mas próximas das possibilidades, recolocam o professor no centro dos debates e de nossas investigações.” (ROCHA; SOUZA, 2013, p. 178).

Ressaltamos que o uso dos ateliês biográficos, no contexto desta pesquisa, destinou-se a buscar com maior profundidade quais os saberes trazidos pelos professores e como estes percebiam as ações de formação continuada da SED/MS, assim como as diferenças teóricas entre os dois programas adotados no estado. Seu caráter (auto) formativo deve-se ao entendimento de que, ao produzir e socializar as narrativas de si, os professores fazem mais do que simplesmente expor suas emoções ao rememorar situações vividas como aluno ou como professor. A *escrita* dessas experiências e sua socialização em ambientes como os dos ateliês proporciona um excelente canal de reflexão sobre a ação (sofrida ou realizada), e essa situação de reflexão, por sua vez, configura-se como um potente instrumento a favor de uma (auto) formação, ou ainda, como propõe Dominicé (2010, p. 147), de uma “avaliação formadora” ou um “suporte de autoformação”, o qual ocorre quando a ação educativa provoca regulações, que “[...] para se tornar realmente formadora, devem resultar em autorregulações.”

Segundo Josso (2004, p. 16), “[...] no passado não há somente as coisas que ocorreram, há também todo o potencial que cada indivíduo tem para prosseguir a sua existência de futuro” sendo que “[...] a experiência formadora implica uma articulação consciente entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação.” (JOSSO, 2004, p. 48).

É nesta perspectiva que optamos por não encerrar nossa pesquisa apenas com a análise do que é dito ou pensado pelos pesquisadores e teóricos nos trabalhos acadêmicos sobre a formação de professores, ou com a análise dos conceitos presentes no PNAIC e no Além das Palavras/Alfa e Beto. Faltava ainda, em nossa concepção, incluir os professores nessa análise, considerando suas ideias e percepções sobre essa mistura toda, além de fazer uma tentativa de, minimamente, oferecer alguma contribuição para ajudá-los a realizar essa “articulação

consciente” entre suas construções conceituais pessoais e uma visão dotada de maior criticidade sobre os referenciais teóricos dos programas em vigência no Estado de Mato Grosso do Sul.

4.2 Os artistas da pesquisa: perfil dos professores participantes da pesquisa geral.

A coleta dos dados de pesquisa, como dissemos, ocorreu em dois momentos diferentes. O primeiro desses momentos consistiu na aplicação de **questionários fechados** (Apêndice B) a professores regentes (pedagogos) de 13 escolas estaduais localizadas na zona urbana de Campo Grande/MS. A opção apenas pelos pedagogos deve-se ao fato de que apenas os professores regentes participam das formações do Além das Palavras e do PNAIC. A proposta era, inicialmente, incluir também os coordenadores de área e os coordenadores pedagógicos, porém, conforme já mencionado, no ano de 2014, os coordenadores de área não foram recontratados, enquanto que os coordenadores pedagógicos de 11 (onze) das treze escolas estaduais, recusaram-se a responder à pesquisa, alegando não ter participado de nenhuma das duas formações.

Houve também certa resistência por parte de alguns professores em participar da pesquisa, sendo que cerca de 20 questionários retornaram em branco. Entendemos que isto pode ser explicado pela carga excessiva de serviços considerados “burocráticos” a que o professor tem sido exposto. Mudanças, por exemplo, na forma de apresentação à coordenação pedagógica dos planejamentos, os quais agora são lançados num sistema *on line*, num modelo pré formatado a que muitos professores, principalmente aqueles com “maior idade”, tiveram alguma dificuldade em se adaptar, segundo seus relatos, presenciados em reuniões pedagógicas e do Sindicato dos Professores de Campo Grande (ACP), documentadas, inclusive, em atas; mudanças no preenchimento do diário de classe, também *online*; preenchimento das fichas avaliativas do Programa Além das Palavras e do PNAIC, além das cobranças relativas aos resultados nas avaliações externas; enfim, um extenso trabalho que não se esgota, em absoluto, no que é realizado no interior das salas de aula.

Desta forma, conseguimos aplicar o questionário, composto por 10 questões fechadas, a 32 professores regentes e dois coordenadores pedagógicos. Para essa etapa da pesquisa, não foram considerados tempo de regência, idade ou tipo de formação (nível superior, pós-graduação, etc), pois o objetivo era obter uma visão geral da compreensão desses sujeitos sobre os conceitos dos programas, além da opinião deles sobre a compatibilidade entre Alfa e Beto e PNAIC na mesma rede.

4.3 A pesquisa geral feita entre os professores da Rede Estadual de Ensino em Campo Grande: o cenário interpretado pelos artistas

A pesquisa realizada de forma mais abrangente entre professores regentes de classes de alfabetização de escolas estaduais localizadas no perímetro urbano de Campo Grande teve como principal objetivo verificar qual a percepção dos professores quanto às diferenças conceituais, tratadas no capítulo anterior, entre o Programa Além das Palavras / Alfa e Beto e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; como estes perceberam a formação continuada nos dois programas e, ainda, uma pequena sondagem sobre a metodologia utilizada pelos professores antes dos programas serem implantados.

Os questionários¹⁶ foram entregues aos coordenadores pedagógicos das escolas, que indicavam um prazo para que se consultassem os professores sobre seu desejo ou não em participar da pesquisa e, caso respondessem afirmativamente, novo prazo era marcado para a recolha dos questionários. Seguimos esse “modelo” em todas as escolas visitadas, sendo que, em oito escolas, os professores não quiseram ou não puderam participar, o que, obviamente, foi respeitado.

A partir deste momento, analisaremos as 10 questões apresentadas no questionário, algumas isoladamente, outras em grupos por afinidades.

4.3.1 As formações e seu impacto sobre a prática na perspectiva dos professores

A questão 1 (cf. quadro 5) discorria sobre a formação continuada do Programa Além das Palavras. Como havia a possibilidade de se marcar mais de uma alternativa (assim como na questão 6, mais adiante), o somatório das respostas a esse item não totaliza 34, que é o número de sujeitos.

Ao primeiro olhar, causou-nos certa inquietação o resultado dessa parte da pesquisa. Em nosso imaginário, os professores/coordenadores iriam exprimir em suas respostas as constatações a que chegamos no campo teórico. Ficamos nos perguntando se o questionário havia sido mal elaborado, se não tinha sido claro, enfim, se alguma coisa justificava o resultado tão descontraído com os estudos teóricos. Numa segunda leitura, porém, pudemos perceber que havia coerência nos resultados, devido às características mais acentuadas das ações da Secretaria. Apresentamos, a seguir, os quadros com as perguntas dos questionários e as respostas obtidas:

¹⁶ O Apêndice C apresenta o questionário completo.

Quadro 4 - Respostas à Questão 1

Questão 1: Como você analisa a formação realizada com os professores para utilizar a método de alfabetização do Programa Além das Palavras? Marque todas as afirmações que expressem melhor sua opinião:		
Opção	Enunciado da opção	Quantidade
A	Forneceu as informações e o conhecimento que eu necessitava.	16
B	Valorizou o meu saber docente e me concedeu autonomia para incorporar os novos saberes à minha prática.	12
C	A partir dela houve melhora nos índices de alfabetização dos meus alunos.	8
D	Precisei desconstruir o conhecimento que embasava minha prática docente e começar a trabalhar de forma totalmente nova.	7
E	Meus saberes não foram valorizados e houve imposição para adotar certa prática.	10
F	Não observei melhora nos índices de alfabetização dos meus alunos.	11
G	Fui incentivado(a) a aprofundar meus conhecimentos, buscando outras fontes de leitura.	4
H	Não houve necessidade de aprofundar meus conhecimentos, pois a formação ofereceu passo a passo uma metodologia para alfabetizar.	12
I ¹⁷	Não houve formação.	4

Fonte: Produção própria

Destarte, a primeira opção foi a mais assinalada pelos professores, e correspondia à afirmação de que a formação continuada do Programa Além das Palavras “forneceu as informações e o conhecimento” de que necessitavam. Na leitura que fazemos dessa resposta, entendemos que, como se tratava de um treinamento técnico para a utilização de um método em que eram repassados passo a passo os procedimentos e a forma de utilização do material didático, era de se esperar que as informações fossem mais precisas e objetivas nesse modelo de formação de professores. Os conceitos teóricos inerentes à metodologia não foram estudados com os docentes, apenas o modo como estes deveriam utilizar o material fornecido pelo Instituto Alfa e Beto: como fazer as correspondências entre as lições da cartilha, do Manual de Consciência Fonêmica e dos minilivros.

De maneira similar, as 12 respostas marcadas nas alternativas B – *Valorizou o meu saber docente e me concedeu autonomia para incorporar os novos saberes à minha prática e*

¹⁷Essa opção não existia no questionário original, sendo acrescentada por 4 professores, com pequenas variações nas palavras utilizadas: “Não tive nenhuma formação”; “Não ofereceram formação”; “Que formação?”; “Não tivemos formação na escola.”

H – *Não houve necessidade de aprofundar meus conhecimentos, pois a formação ofereceu passo a passo uma metodologia para alfabetizar* demonstram que, como não houve aprofundamento nos conhecimentos teóricos que embasavam a prática ali repassada, apenas instruções para utilizar o material fornecido, é compreensível que o professor tenha tido uma percepção de que os seus saberes estavam sendo valorizados e que lhe era concedida autonomia, pois se tratava de incorporar um novo material que seria aparentemente utilizado da mesma forma que o eram os livros didáticos com que trabalhava antes. O fato dos professores entenderem que não havia necessidade de aprofundar seus conhecimentos apenas reforça o caráter prescritivo das formações, as quais ofereciam uma receita, um passo a passo referendado como infalível, quase milagreiro, para alfabetizar as crianças em poucos meses, como apregoado pelo programa, demonstrado também pelas 10 respostas assinaladas no item D – *Precisei desconstruir o conhecimento que embasava minha prática docente e começar a trabalhar de forma totalmente nova*; no entanto, dos 34 participantes, somente 7 apontaram ter percebido melhora nos índices de alfabetização de seus alunos.

Soares (2003), em artigo intitulado *A reinvenção da alfabetização*, apresenta alguns argumentos que cremos serem aplicáveis também neste caso. A autora trata da difusão no Brasil de uma concepção, a partir dos anos 80, de que a criança, apenas interagindo com a escrita, construiria o seu conhecimento e aprenderia a ler e escrever progressivamente. Uma das consequências da difusão desse entendimento equivocado das descobertas psicogenéticas já mencionadas neste trabalho foi “[...] a ideia que não seria preciso haver método de alfabetização” sendo que “[...] os métodos viraram palavrões. Ninguém podia mais falar em método fônico, método silábico, método global, pois todos eles caíram no purgatório, se não no inferno.” (SOARES, 2003, p. 17). Assim, de um cenário onde havia método, mas não havia teoria, passou-se ao outro extremo: havia teoria, não havia método. “Mas era isto que as professoras tinham” (SOARES, 2003, p. 17), e ao negá-lo, tirou-se dos docentes alfabetizadores um apoio precioso. O fato de que a maioria dos professores, nesta pesquisa, tenha indicado como positivo terem recebido uma metodologia, um passo a passo para alfabetizar, reforça a necessidade tanto dos professores, como também dos alunos, de que haja uma maior sistematização dos processos de alfabetização.

Pelas respostas às questões 2 e 3, demonstradas nos quadros 6 e 7 a seguir, outras inferências podem ser feitas sobre as consequências de não ter essa necessidade atendida: Poucos professores (12%) responderam já conhecer o método fônico. A maioria (53%) conhecia, mas utilizava outros métodos ou só teve contato com este com a implantação do Programa (35%). Analisando essas respostas, percebemos que quando o professor indica, na

questão 1 (cf. quadro 5), ter recebido todas as informações de que necessitava, provavelmente deve estar se referindo ao modo de utilização do método e não às concepções teóricas subjacentes a ele.

Quadro 5 - Respostas à Questão 2

Questão 2: Com relação ao seu conhecimento sobre o método fônico do Programa Além das Palavras, marque a frase que melhor o define:		
Opção	Enunciado da opção	Quantidade
A	Eu já conhecia bem o método fônico, me identificava com ele e utilizava antes do Programa Além das Palavras.	4
B	Eu já conhecia o método fônico, porém não me identificava com ele e utilizava outros métodos para alfabetizar antes do Programa Além das Palavras.	17
C	Eu não conhecia o método fônico e meu primeiro contato com ele foi com o Programa Além das Palavras.	13

Fonte: Produção própria

Isso pode ser notado, inclusive, ao analisar as respostas à questão 3 (cf. quadro 6). Apenas 21% dos professores assinalaram uma prática alfabetizadora mais próxima da que é utilizada fazendo-se uso da cartilha e do método do Programa, contra 79% que indicaram uma prática mais coerente com uma alfabetização voltada para o letramento.

Quadro 6 - Respostas à Questão 3

Questão 3: Em relação à sua prática como alfabetizador(a) ANTES do Programa Além das Palavras, marque o que mais se aproxima:		
Opção	Enunciado da opção	Quantidade
A	Leitura: Iniciava apresentando as vogais, seguidas das consoantes, em ordem crescente de dificuldade, passando a seguir para sílabas “simples”, sílabas “complexas”, palavras, frases e por fim textos. Escrita: Ensinava o traçado das letras, a escrita de palavras simples, trabalhando textos completos assim que os alunos estivessem alfabetizados.	4
B	Leitura: Começava com os nomes próprios das crianças, relacionando o alfabeto com as letras iniciais dos nomes, trabalhando sempre com textos do universo infantil, como parlendas, quadrinhas, etc. Escrita: Os alunos eram incentivados a escrever desde o início da alfabetização, respeitando-se o nível de escrita em que se encontravam.	27
C	Eu não trabalhava com classes de alfabetização antes.	0

Fonte: Produção própria

Na questão 6 (cf. quadro 7), que discorria sobre a formação recebida em 2013 pelo Pacto, as assertivas a serem marcadas foram mantidas idênticas às da Questão 1, com a finalidade de oferecer um mesmo parâmetro para a análise das respostas.

Mais uma vez, ao primeiro olhar, pareceu-nos incoerente que o padrão das respostas tenha se mantido quase idêntico ao utilizado para responder sobre o Além das Palavras, pela total diferença de abordagem das duas propostas, já analisadas no capítulo anterior. Como, com dois modelos de formação continuada baseados em pressupostos divergentes os professores tiveram praticamente a mesma percepção da formação? O quadro 8 apresenta a quantidade de respostas:

Quadro 7 - Respostas à Questão 6

Questão 6: Com relação à formação do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), marque todas as afirmações que expressem melhor sua opinião:		
Opção	Enunciado da opção	Quantidade
A	Forneceu as informações e o conhecimento que eu necessitava.	19
B	Valorizou o meu saber docente e me concedeu autonomia para incorporar os novos saberes à minha prática.	10
C	A partir dela houve melhora nos índices de alfabetização dos meus alunos.	11
D	Precisei desconstruir o conhecimento que embasava minha prática docente e começar a trabalhar de forma totalmente nova.	7
E	Meus saberes não foram valorizados e houve imposição para adotar certa prática.	12
F	Não observei melhora nos índices de alfabetização dos meus alunos.	2
G	Fui incentivado (a) a aprofundar meus conhecimentos, buscando outras fontes de leitura.	8
H	Não houve necessidade de aprofundar meus conhecimentos, pois a formação ofereceu passo a passo uma metodologia para alfabetizar.	11

Fonte: Produção própria

A resposta nos parece muito clara, e foi inclusive assinalada no capítulo anterior quando colocamos o excerto da professora *Pablo Picasso*, em que esta dizia que na formação do Pacto, realizada pela SED/MS, os formadores “[...] repetiam o tempo todo: é para continuar com o Além das Palavras. Não é para ficar vendo níveis de escrita, isso não existe. O método do Programa é o que continua valendo. Não é para parar o Programa.”

Entendemos, desta forma, que os professores não perceberam diferenças porque *não houve* diferenças, até mesmo pela tentativa da SED/MS em forçar uma afinidade teórica que justificasse a adoção dos dois programas, simultaneamente, na mesma rede de ensino.

Nessa formação em que, teoricamente, por meio do que foi apresentado em seus cadernos de formação, deveria haver maior valorização do saber docente e uma construção de conhecimentos a partir destes, houve mais respostas (19) afirmando que toda a informação e conhecimento de que precisavam foram fornecidos, não havendo necessidade de aprofundar os conhecimentos (11 respostas), apontando que os saberes não foram respeitados e houve imposição para adotar certa prática (12 respostas).

Mesmo que, em comparação com a análise da formação do Além das Palavras, houve mais sujeitos (8) que afirmaram terem sido incentivados a buscar outras fontes de leitura para aprofundar seus conhecimentos, o número ainda assim é inexpressivo, para uma ação que se pretendesse realmente formadora.

4.3.2 Os conceitos de alfabetização, letramento e avaliação da aprendizagem

Outra evidência do não aprofundamento dos conceitos nas formações foi a confusão feita pelos professores entre o que se entende por alfabetização, letramento e avaliação em cada um dos programas. As questões 4 e 7 indagavam sobre os conceitos de alfabetização e letramento, respectivamente, do Além das Palavras e do PNAIC, utilizando, novamente, as mesmas assertivas para uma melhor comparação das respostas, como pode ser observado nos quadros 8 e 9:

Quadro 8 - Respostas à Questão 4:

Questão 4: Qual das afirmações define melhor o conceito de alfabetização e letramento defendido pelo Programa Além das Palavras?	
Afirmações	Quantidade
A alfabetização é a aprendizagem de um código, consistindo em aprender a decodificar e codificar a língua escrita. O letramento será trabalhado após a criança aprender a decifrar o código escrito, pois só então estará apta a ler, entender e produzir textos mais elaborados.	13 respostas (38%)
Alfabetização é a aprendizagem, ou apropriação, de um sistema notacional, ou de representação, o qual na língua portuguesa é o Sistema Alfabético de Escrita. O letramento acompanha todo o processo de alfabetização, por meio de práticas de leitura e produção de textos encontrados no mundo social.	23 respostas (68%)

Fonte: Produção própria

Quadro 9 - Respostas à Questão 7:

Questão 7: Qual das afirmações define melhor o conceito de alfabetização e letramento defendido pelo PNAIC?	
Afirmações	Quantidade
A alfabetização é a aprendizagem de um código, consistindo em aprender a decodificar e codificar a língua escrita. O letramento será trabalhado após a criança aprender a decifrar o código escrito, pois só então estará apta a ler, entender e produzir textos mais elaborados.	23 respostas (68%)
Alfabetização é a aprendizagem, ou apropriação, de um sistema notacional, ou de representação, o qual na língua portuguesa é o Sistema Alfabético de Escrita. O letramento acompanha todo o processo de alfabetização, por meio de práticas de leitura e produção de textos encontrados no mundo social.	11 respostas (32%)

Fonte: Produção própria

Talvez esse tenha sido o item em que as respostas realmente não causaram muita estranheza, ao serem analisadas. Por conversas informais com colegas de serviço, com os coordenadores de área (nos anos anteriores), até mesmo com diretores escolares, já havíamos constatado que pouca atenção era dada ao conceito de alfabetização e à falta de situações de letramento do Programa Além das Palavras. E pelo fato de que os formadores do Pacto também eram da SED e defendiam a manutenção do Alfa e Beto, era de se esperar que as diferenças conceituais não fossem trazidas à evidência, pois legitimando um, automaticamente se colocava em descrédito o outro.

O gráfico 1 demonstra o que aconteceu com as respostas, considerando-se cada questionário individualmente, e não o conjunto de respostas em uma assertiva.

Gráfico 1 - Padrão de respostas por questionário

Fonte: Produção própria

Percebemos, analisando esses dados, que para a grande maioria dos professores alfabetizadores, não há diferenças teóricas entre os dois programas. Essa situação se repete com respeito à concepção de avaliação de aprendizagem, conforme demonstrado pelos quadros 10 e 11:

Quadro 10 - Respostas à Questão 5

Questão 5: Qual das afirmações define melhor a concepção de avaliação defendida pelo Programa Além das Palavras?	
Afirmações	Quantidade
É preciso avaliar a prontidão do aluno (coordenação motora, discriminação auditiva e visual, etc.). A avaliação serve para medir e classificar a aprendizagem dos alunos para determinar seu prosseguimento nos estudos. É preciso garantir que os alunos deem respostas corretas, pois o erro é indicador de não aprendizagem.	8 respostas (24%)
A avaliação é uma forma de acompanhamento da aprendizagem, servindo como ferramenta a favor da identificação dos conhecimentos que a criança adquiriu. O erro é um indicador da forma como os alunos pensam determinado conhecimento.	26 respostas (76%)

Quadro 11 - Respostas à Questão 8

Questão 8: Qual das afirmações define melhor a concepção de avaliação defendida pelo PNAIC?	
Afirmações	Quantidade
É preciso avaliar a prontidão do aluno (coordenação motora, discriminação auditiva e visual, etc.). A avaliação serve para medir e classificar a aprendizagem dos alunos para determinar seu prosseguimento nos estudos. É preciso garantir que os alunos deem respostas corretas, pois o erro é indicador de não aprendizagem.	21 respostas (62%)
A avaliação é uma forma de acompanhamento da aprendizagem, servindo como ferramenta a favor da identificação dos conhecimentos que a criança adquiriu. O erro é um indicador da forma como os alunos pensam determinado conhecimento.	13 respostas (38%)

Fonte: Produção própria

Como já afirmado anteriormente, ter participado das duas formações sem serem convidados a aprofundar seus conhecimentos sobre a matriz teórica dos dois Programas acaba por expor e fragilizar mais o professor em suas relações institucionais, pois lhes é negado o

direito a obtenção de um saber importante, para um bom desempenho de suas funções e para sua autonomia profissional.

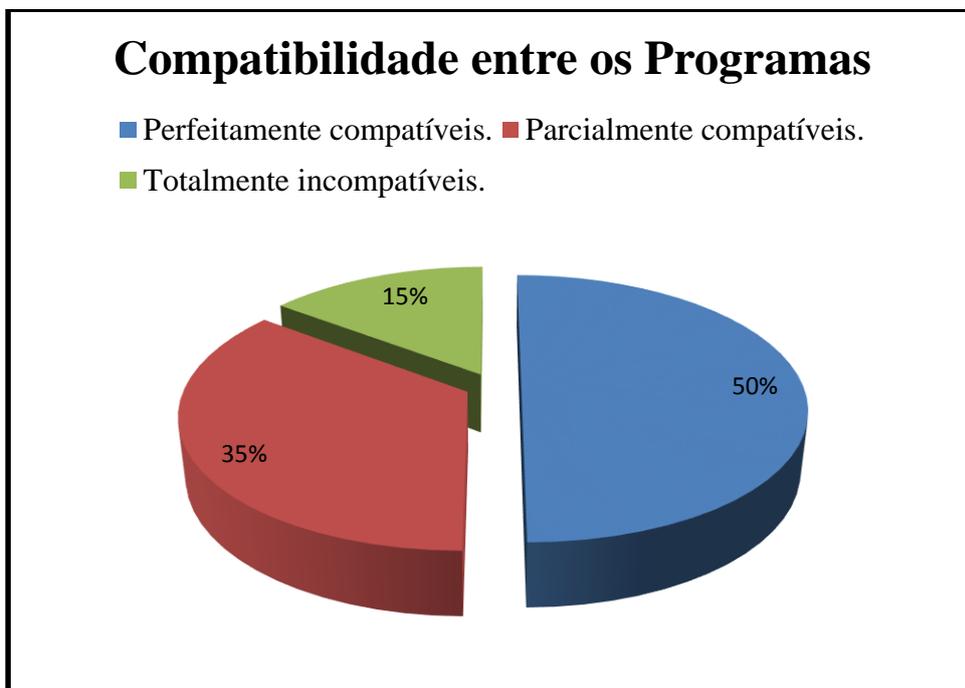
Como afirmava Soares (2003, p. 19), “[...] os alunos, os pais desses alunos e a sociedade estão sendo desrespeitados. Estamos iludindo-os ao dizer que essas crianças e esses jovens estão aprendendo a ler e a escrever, quando na verdade não estão.” Sendo assim, diante dessa realidade percebida pela autora há mais de dez anos e que, arriscamos em dizer, não está muito diferente hoje, é proposto: “Se antigamente havia método sem teoria, hoje temos uma teoria sem método. E é preciso ter as duas coisas: um método fundamentado numa teoria e uma teoria que produza um método.” (SOARES, 2003, p. 17). E como complemento, adverte:

Entretanto, voltar para o que já foi superado não significa que estamos avançando. Avançamos quando acumulamos o que aprendemos com o passado, juntando a ele as novidades que o presente traz. Estamos no momento crítico desse avanço. [...] Estamos na fase da reinvenção da alfabetização. (SOARES, 2003, p. 20).

Ao perceber a confusão teórica a que os professores da rede estadual de Mato Grosso do Sul ficaram expostos, sem que lhe fossem dadas oportunidades reais de estudo e aprimoramento teórico, que trouxesse avanços em suas práticas, entendemos que essa reinvenção da alfabetização a que Magda Soares se refere, infelizmente, não está sendo muito democrática. Ela tem ocorrido nos embates teóricos, nas academias, nos artigos científicos, nos congressos de leitura e alfabetização, nacionais e internacionais, mas não tem chegado até a sala de aula. Ali tem chegado os respingos dessa “disputa”, que longe de ser apenas de “métodos”, envolve *concepções educacionais*, visões de *educação*, *homem* e *sociedade*, assim como da *profissão docente*. Ou como assegura Zeichner (1998), envolve questões de *poder*, *privilegio*, *voz* e *status* na pesquisa educacional.

Enquanto continuar prevalecendo a ideia de que o professor é um mero executor do que foi pensado, estudado e teorizado externamente à escola, continuarão a ocorrer situações como observamos com os resultados desta pesquisa.

Afora os inúmeros pontos divergentes entre os Programas aqui apresentados, o gráfico 2 apresenta as respostas dos professores quanto à compatibilidade entre os dois programas:

Gráfico 2 - Compatibilidade entre os Programas

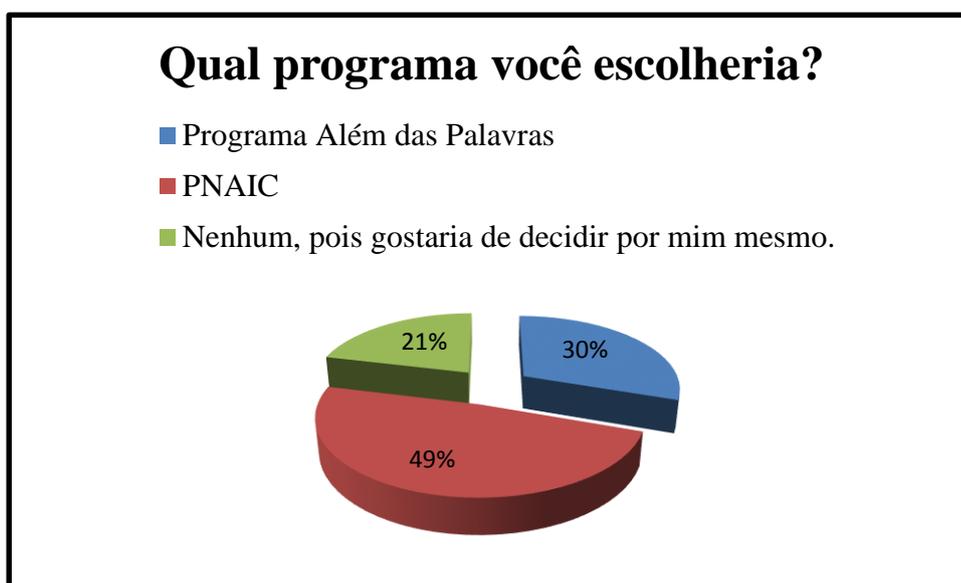
Fonte: Produção própria

Na amostragem desta pesquisa, não foram encontrados pelos professores pontos de divergência entre os programas. Se considerarmos as respostas “perfeitamente compatíveis” e “parcialmente compatíveis” obteremos 85% dos professores endossando o que diz a SED: essa mistura é possível, contra 15% de professores que perceberam a incompatibilidade dos programas. Entre estes 15% encontra-se uma professora que, sem que eu tivesse conhecimento do que se tratava, ao entregar ao seu coordenador pedagógico o questionário a ser devolvido, grampeou junto uma cópia de uma representação junto ao Ministério Público movida por ela contra o Programa Além das Palavras. A professora, inclusive, colocou um bilhete para a pesquisadora dizendo que gostaria muito de saber o resultado da pesquisa e que esperava que esta movesse a SED a tomar alguma atitude. Sabendo das limitações do alcance de um trabalho como este, receamos que as expectativas dessa professora estejam demasiadamente altas...

Por fim, na 10ª questão, foi perguntado aos professores que, se tivessem a opção de escolher apenas um dos dois programas, qual seria sua escolha. As respostas indicaram, conforme demonstra o gráfico abaixo, que o modelo do PNAIC foi o que mais se aproximou do que os professores desejavam, embora saibamos que este não tenha sido apresentado aos professores da rede estadual conforme foi idealizado por seus organizadores. Talvez pelos

livros literários recebidos, talvez pela bolsa-auxílio (quem sabe?), talvez por outros motivos não alcançados pela nossa leitura dos dados, quase a metade dos participantes assinalou Pacto, como representa o gráfico 3:

Gráfico 3 - Qual programa você escolheria?



Fonte: Produção própria

A outra metade dos entrevistados se dividiu entre o Além das Palavras e nenhum. O que isto quer dizer? A nós, nos parece que significa, mais do que tudo, que não houve convencimento, ainda, dos professores, quanto à validade de um ou outro programa. E, principalmente, que ainda há um longo caminho a percorrer para se alcançar a *autonomia* profissional docente.

Encerramos essa seção da nossa pesquisa com o pertinente argumento de José Contreras, retirado do livro *A autonomia dos professores* (2002), não à guisa de conclusão das reflexões iniciadas aqui; antes, como um elemento a mais para suscitar outras e diferentes reflexões sobre essa “tela abstrata” que é a educação escolar. Uma tela que não provoca apenas um, mas vários pontos de vista, ou vistas de um ponto:

Os processos de racionalização do trabalho do professor, a separação da concepção e da execução não significam apenas uma dependência dos professores em relação às diretrizes externas, mas este processo de dependência externa se produz necessariamente ao preço da coisificação dos valores e das pretensões educativas. Um aumento da regulamentação prescrita da prática docente, no contexto das formas burocráticas que dominam as relações institucionais, exige necessariamente um aumento da

prescrição indiscutível dos resultados para que possam agir de maneira efetiva como critérios de controle no cumprimento das referidas prescrições. Isso significa que os valores educativos, que guiam teoricamente a prática de ensino, transformam-se em condutas e resultados previstos. (CONTRERAS, 2002, p. 194).

Seja no Programa Além das Palavras/Alfa e Beto, seja no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, não serão percebíveis esses processos de *racionalização do trabalho do professor*? Será que as *pretensões educativas* não estão sendo *coisificadas* nos dois casos? Os resultados *previstos e esperados*, nos dois programas, medidos pelas avaliações externas (em um o teste de leitura e fluência, em outro Provinha Brasil e ANA) não acabam sendo critérios de controle se estas prescrições estão sendo cumpridas? Há muito que refletir sobre essas questões, e nos perguntamos: é justo que o professor não participe ativamente destas reflexões?

4.4 O grupo focal: perfil dos professores

Para apresentar o perfil do grupo focal, gostaria antes de uma ressalva quanto à diferenciação entre esta etapa da pesquisa e as outras etapas, ou seja, entre a metodologia utilizada especificamente com o grupo focal e a metodologia utilizada, por exemplo, no levantamento de bibliografia, na análise da matriz teórica dos programas e na pesquisa, a que denominei “geral”, com um grupo maior de professores de diferentes escolas em diferentes pontos geográficos de Campo Grande/MS. Cada uma dessas faces da pesquisa embrenhou-se por um caminho, ou método, coerente com os objetivos perseguidos para aquela situação.

Dessa forma, para o estado da arte e estudo da matriz teórica, valemo-nos da pesquisa bibliográfica e documental e para a pesquisa “de opinião” (primeira etapa da recolha dos dados), mais generalizada, fizemos uso do questionário fechado, numa abordagem mais formal, com resultados “quantificáveis”.

Na segunda etapa da coleta de dados, porém, nós nos propusemos a examinar, com uma lente de aumento, não as generalidades, mas as especificidades e subjetividades de um grupo menor de professores. Para tanto, adotamos uma metodologia diferenciada: os Ateliês Biográficos e as narrativas de si. E para sermos coerentes com esse objetivo, deixamos para o último ateliê o preenchimento de uma ficha, no estilo questionário, com as informações necessárias para o levantamento do perfil (Apêndice B). A opção de deixar esse levantamento para a última reunião deveu-se à intenção de diferenciar os ateliês, logo de início, de outros tipos de investigações nas quais o pesquisador mantém uma distância de seu “objeto” e os

sujeitos participam apenas como fornecedores de dados, sendo que nem sempre há uma devolutiva aos participantes sobre os resultados finais obtidos.

Kenneth Zeichner, discorrendo sobre a divisão existente entre academia e escola, aponta algumas razões pelas quais haveria pouco interesse dos professores em participar de pesquisas acadêmicas. Uma delas seria, segundo ele, “[...] a frequência com que eles se veem descritos de forma negativa. É comum ler na literatura acadêmica descrições de ações que prejudiquem as crianças e as mantêm oprimidas.” (ZEICHNER, 1998, p. 210). O autor argumenta ainda:

Professores têm sido referidos como tecnocratas, sexistas, racistas, incompetentes e mediocrementemente superficiais. Os professores, por outro lado, sentem que os pesquisadores acadêmicos são insensíveis às complexas circunstâncias vivenciadas em seus trabalhos e frequentemente se sentem *explorados pelos pesquisadores* universitários. Provavelmente, como grupo, professores não são mais sexistas, mais racistas, e mais incompetentes do que os pesquisadores acadêmicos. (ZEICHNER, 1998, p. 211, grifo nosso).

Assim, nesse último encontro, houve também a escolha de um “codinome” ou pseudônimo, escolhido pelos professores dentre vários nomes de artistas plásticos, apresentados a eles juntamente com uma de suas telas mais conhecidas e uma característica marcante que representasse sua personalidade. Por exemplo: o realismo na tela *Guernica*, de Pablo Picasso; a delicadeza na tela *Íris*, de Claude Monet, e assim por diante. A intenção foi de oferecer uma forma que permitisse aos professores, minimamente, serem identificados por um nome que fosse significativo para eles, que represente um pouco da sua personalidade, mesmo sendo resguardados pelo anonimato. Assim, feito esse pequeno aparte, apresentamos no quadro 12 um resumo do perfil dos participantes do grupo focal:

Quadro 12 - Perfil do grupo focal

Codiname escolhido/ característica mais marcante	VOLPI A originalidade	CLAUDE MONET A delicadeza	DI CAVALCANTI A brasilidade	ROMERO BRITO A alegria	TARSLA DO AMARAL A inovação	EDVARD MUNCH O inconformismo	TOMIE OTHAKE O futurismo	CÂNDIDO PORTINARI A preocupação social	FRIDA KAHLO A militância	PABLO PICASSO O realismo	MICHELÂNGELO O perfeccionismo	ADEMIR MARTINS A docilidade
Sexo	F	F	F	F	M	F	F	F	F	F	F	F
Idade	34	46	28	48	26	43	56	42	41	24	44	26
Graduação	Ped	Ped.	Ped.	Ped.	Mat.	Ciê n.	Ciê n. Cont.	Ped.	Ciê n. Bi ol.	Ped.	Ped	Ped.
Você possui especialização?	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Sim
Pretende cursar?	-	-	Não	-	Não	-	-	-	Sim	Sim	-	-
Você possui mestrado?	Não	Não	Não	Não	Sim (curs.)	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Pretende cursar?	Não	Sim	Não	Não	-	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Sim
Tempo de magistério	5 ^a	16a	7a	20 ^a	5a	14a	28a	14 ^a	14a	10a	20a	7 ^a
Tempo nas séries iniciais	5 ^a	6a	2a	6 ^a	1a	4a	28a	1 ^a	3a	4a	20a	4a anos
Você se considera alfabetizador?	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Sim
Prefere trabalhar em qual série?	3 ^o ano	1 ^o ano	1 ^o ano	5 ^o ano	6 ^o ao 9 ^o e E.M	6 ^o ao 9 ^o	1 ^o e 5 ^o	5 ^o ano	2 ^o ano	E.I	2 ^o ano	E.I 1 ^o ano
Alfabetização no próximo ano?	Sim	Sim	Sim	Sim	Não sabe	Não	Não sabe	Não	Sim	Não	Sim	Sim

Fonte: Produção própria

Analisando os dados do quadro 12, observamos que a média de idade dos professores do grupo focal é de 38.1 anos, sendo que apenas 4 dos 12 professores têm menos de 30 anos de idade. A média de tempo de magistério é de 13 anos, com novamente apenas 4 professores com menos de 10 anos de magistério. Porém, a média de tempo como professor das séries de

alfabetização é de 7 anos, incluindo-se dois professores que possuem, respectivamente, 20 e 28 anos de magistério nas séries iniciais. Excetuando-se estes, a média cai para 3,6 anos. Ou seja, nesse grupo focal temos professores com um intervalo de tempo significativo entre formação inicial e docência, sendo que a maioria atua há pouco tempo em classes de alfabetização.

Quanto à formação, 67% dos professores possuem especialização em alguma área, sendo 3 em alfabetização. Dos 4 professores que não possuem especialização, apenas um manifestou desejo de fazê-la. Da mesma forma, dos 12 professores somente um estava estudando em nível de mestrado, e 75% respondeu negativamente a ter planos de ingressar em algum programa de pós-graduação *stricto sensu*. Não foi investigado se isso se deve ao fato de não considerarem que essa formação seria relevante para seu trabalho como professor, ou se simplesmente não chegaram a ter acesso ela. Quando penso em minha própria trajetória, há não muito tempo o mestrado parecia uma meta um tanto inatingível, bem longe das minhas possibilidades concretas, por vários fatores (financeiros e familiares). No caso dos professores do grupo focal, não é possível saber se essa formação não está em seus planos pelos mesmos motivos, ou por outros. O fato é que 91% desse grupo estão incluídos entre os professores da Educação Básica que não possuem uma formação em nível de mestrado, corroborando com as pesquisas feitas pelo MEC/INEP, por meio do Censo Escolar da Educação Básica. Segundo dados do Censo¹⁸, apenas 2% dos docentes que atuam na Educação Básica possuem tal formação. Certamente, um avanço nestes índices deve ser uma meta a ser perseguida pelo poder público, como forma de investimento na melhoria da educação no Brasil.

Dos docentes do grupo focal, 67% se consideram professores alfabetizadores, sendo que 60% deles pretendem continuar com classes de alfabetização nos próximos anos. Interessante que um número menor (50%) afirmou ter preferência por trabalhar com 1º, 2º ou 3º anos e a outra metade escolheria ou Educação Infantil ou alunos maiores. Devido à importância de um bom ensino, desde as séries iniciais, e dos investimentos públicos na formação de alfabetizadores, é importante que se criem, além disso, atrativos para que esse professor não migre para outras séries ou segmentos.

4.5 Ateliês biográficos — ressignificando as práticas alfabetizadoras

¹⁸ Dados disponíveis em: <<http://www.qedu.org.br/ajuda/artigo/422663>> e <<http://www.observatoriodopne.org.br/busca/noticias?search=mestrado>>. Acesso em: 17 out. 2014.

Temos muito claro o entendimento de que a pesquisa realizada até agora não esgota, e não pretendeu esgotar, qual a percepção dos professores sobre os dois programas adotados em Mato Grosso do Sul. Perguntamo-nos se a forma como as perguntas foram elaboradas, o fato de o questionário ser fechado, o tamanho das assertivas, a ordem em que foram colocadas, enfim, *n* fatores não podem ter influenciado de alguma forma os resultados encontrados.

Será que se em vez de perguntas de múltipla escolha, os professores pudessem discorrer narrativamente sobre as suas apreciações, mais ainda, sobre os seus sentimentos, sua história de vida que também está entranhada em suas opiniões, obteríamos resultados parecidos?

Assim, ao optarmos em, paralelamente a esta pesquisa, trabalhar com um grupo focal, pretendemos olhar de uma forma mais cuidadosa, por meio das narrativas de si, para as especificidades e subjetividades que podem ajudar a entender com maior profundidade *os porquês* e *o como* esse quadro maior, o qual acabamos de apresentar, foi composto.

Cada um dos ateliês foi pensado de uma forma a, emprestando os versos de Manoel de Barros (2003)¹⁹ *cavar vestígios*, como uma *caçadora de achadouros*, à procura justamente de indícios que nos façam entender como o professor chegou a pensar da forma que pensa e, mais importante ainda, provocá-los a refletir sobre isso, para que nesse processo reflexivo haja tomada de consciência de quanto há de autoral em suas escolhas metodológicas e quanto há de impositivo, seja pelos costumes históricos e culturais ou mesmo por controles institucionais.

4.5.1 O primeiro ateliê: em busca de memórias de alfabetização

Para o primeiro ateliê, foram planejadas situações que avivassem as lembranças dos professores acerca de sua entrada no mundo do escrito e da escola. Para tanto, foi solicitado, por meio de um convite elaborado para essa ocasião, que os professores trouxessem objetos, fotos, atividades, cadernos, cartões, enfim, qualquer coisa que tivessem em seus guardados dos primeiros anos escolares.

19 Refiro-me ao trecho do poema “Achadouros”, do livro *Memórias Inventadas - A infância*, de Manoel de Barros (2003): “Mas eu estava a pensar em achadouros de infâncias / Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal / lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. / Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro / lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. / Sou hoje um caçador de achadouros de infância / Vou meio dementado e enxada às costas / a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos.

No dia marcado, foram recolhidas com antecedência as “lembranças” trazidas pelos professores, assim como as minhas próprias e da minha orientadora - que gentilmente emprestou fotos, um cartão de Dia das Mães e um caderno de seus tempos escolares – e organizados na sala onde seria realizada a reunião, em forma de “exposição”, com uma etiqueta que identificava o dono. Então, quando os participantes entraram na sala, puderam “passear” livremente pelos objetos, e entre risos e surpresas, começaram imediatamente a se identificar com um ou outro item, de forma que, antes mesmo de começar formalmente a reunião, as lembranças começaram a ser ativadas.

Inicialmente, foram apresentados os objetivos das reuniões, quais seriam suas dinâmicas e os pressupostos que as guiavam. Esse é um procedimento importante, uma vez que, de acordo com Delory-Momberger:

O dispositivo e as regras de funcionamento estabelecem os limites do trabalho de formação: afirmação repetida do quadro não terapêutico da formação, compromisso da palavra pessoal em relação a si próprio e aos outros, co-responsabilidade do grupo e das atividades daí decorrentes [...] As fronteiras entre terapia e formação estão desse modo claramente demarcadas. (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 366).

Desta forma, cada participante teve oportunidade de expor oralmente o que cada objeto ali os fazia recordar, e esse momento foi muito rico em relatos de experiências marcantes, carregados de sentimentos, alguns de tristeza outros de nostalgia.

A proposta inicial, que direcionou os depoimentos, foi: Quais as lembranças mais marcantes que você tem da sua fase de alfabetização? Quais as atividades que você fazia? Como sua professora direcionava essas atividades?

Era importante que os professores conseguissem refletir sobre quais posicionamentos teóricos estavam imbricados nas práticas dos seus professores, então, a cada depoimento, íamos provocando os professores sobre essas questões, sobre os métodos subjacentes às práticas tradicionalmente executadas em determinado período histórico. Não se tratava apenas de doces lembranças e nostalgia, mas de uma reflexão crítica sobre a ação. As cartilhas, as atividades, os cartões, as fotos, todos estavam estranhados de significados e intencionalidades. O cartão do Dia das Mães em que a aluna teve apenas o trabalho de escrever seu nome: todo o resto feito caprichosamente pela professora demonstrava um ideário vigente na época. A tradicionalíssima foto com a bandeira do Brasil ao fundo, a criança sentada empertigada no cadeirão, mostram uma visão de educação, infância, escola, nacionalismo e patriotismo próprios de um momento histórico e de uma ideologia vigentes. Enfim, todos esses fatores foram trazidos à baila, para instigar a reflexão que gostaríamos, antes da escrita das narrativas.

A partir dessa provocação inicial, os professores, a começar por mim, começaram a desfilar suas memórias. O mais interessante é que tais memórias não seguiam uma ordem linear, cronológica: antes, ao narrar certas situações, estas aparentemente desencadeavam outras lembranças, como num efeito dominó. De acordo com Delory-Momberger:

Nenhuma prática de formação pode pretender reconstituir por si só o que seria o curso factual e objetivo do vivido; o ‘objeto’ sobre o qual trabalham as linhas de formação pelas histórias de vida não é, portanto, ‘a vida’, mas as construções narrativas que os participantes do grupo de formação elaboram, pela fala ou pela escrita, quando são convidados a contar suas vidas. (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 361).

Desta forma, ao serem convidados a contar suas vidas, a cada depoimento construía-se uma rede de solidariedade, como se cada participante legitimasse o vivido pelo outro, dizendo a este que não está sozinho, que as angústias eram compartilhadas, assim como as boas lembranças. E a cada novo narrar, o outro era encorajado a se mostrar mais, a não deixar ocultas suas emoções. E, a partir daí, havia campo fértil para a *escrita* das narrativas. É claro que, ao se trabalhar nesta perspectiva de pesquisa, não há como se “objetivar” e controlar o que será lembrado e dito pelos sujeitos, e nem ao menos há essa intenção. O que se busca é exatamente o contrário: a subjetividade, a identidade, o que faz de cada indivíduo um ser único.

4.5.1.1 Narrativas de si – singularidades e generalidades encontradas nos primeiros escritos

A expressão “não consigo lembrar”, referindo-se ao processo ou metodologia utilizada pelas professoras, apareceu em exatamente metade das narrativas. Os professores *Volpi, Claude Monet, Di Cavalcanti, Romero Brito e Tarsila do Amaral* relataram isto. Alguns se lembram do nome e da fisionomia das professoras, mas não das atividades realizadas na escola, como pode ser notado nos recortes: “Entre as poucas lembranças posso citar o nome da professora: Nancy, que era brava, mas não era agressiva” (Prof.^a CLAUDE MONET). “A minha primeira professora se chamava Santa, era de cabelos bem branquinhos, magrinha e era muito calma, tranquila” (Prof.^a TOMIE OTAKE). E ainda:

Tenho poucas lembranças da minha vida escolar, lembro somente do nome da professora, que lecionou na terceira ou quarta série, chamava-se Dalva, era uma professora muito amorosa, conversava muito com os alunos, sempre preocupada com a aprendizagem (Prof.^a VOLPI).

Não tenho muitas recordações no momento sobre meus primeiros momentos na escola. Me recordo apenas de estar brincando, correndo na sala e minha

professora chamada Marly me pegar no colo e me sentar de castigo em um canto da sala (Prof.^a DI CAVALCANTI).

Há 42 anos, é difícil lembrar totalmente do processo de como eu fui alfabetizada, embora eu gostaria tanto de lembrar[...]guardo na lembrança o nome da 1^a escola, o momento do lanche e da rigidez da professora, mas não do seu nome (Prof.^a ROMERO BRITO).

Quando me deparo questionando sobre minha alfabetização, vejo que embora recorde com saudade da época, nem consigo lembrar do processo como um todo, lembro das professoras num todo, dos nomes e da fisionomia, porém quando o assunto é metodologia de ensino, me vejo em dificultado de lembrar. (Prof. TARSILA DO AMARAL)

O que percebemos é que as relações interpessoais e afetivas sobrepunham-se ao método. O olhar, o carinho – ou a falta deste – marcaram mais do que o esforço pedagógico em fazer aprender, mais do que as lições e atividades, mais do que a própria aprendizagem. Em alguns casos, percebemos que até mesmo outras pessoas, sem o devido *conhecimento pedagógico*, ou seja, pessoas que não tinham nível superior ou formação como professor conseguiam *apresentar* as primeiras noções de escrita, antes mesmo do ingresso formal na escolarização, como pode ser percebido no excerto: “Fui alfabetizada em casa, pelos meus irmãos, fui para a escola e já sabia as vogais, escrevia algumas palavras” (Prof.^a CÂNDIDO PORTINARI).

Esses depoimentos corroboram a ideia defendida por Ferreiro e Teberosky (1985, p. 27) quando, ao discorrer sobre a questão dos métodos de ensino, afirmam que na teoria piagetiana quem está no centro do processo é o sujeito da aprendizagem e não aquele que “[...] supostamente, conduz essa aprendizagem (o método, na ocasião, ou quem o veicula).” Segundo as autoras, isto nos leva à reflexão de que é preciso distinguir “[...] os passos que o método propõe, e o que efetivamente ocorre 'na cabeça' do sujeito”. E, ainda, que “a confusão entre métodos e processos leva, necessariamente, a uma conclusão que nos parece inaceitável: os êxitos na aprendizagem são atribuídos ao método e não ao sujeito que aprende.” (FERREIRO E TEBEROSKY, 1985, p. 27).

Os professores certamente tiveram êxito na sua aprendizagem, antes ou durante o processo de escolarização. E, apesar de terem sido provocados a isso, os professores não conseguiram indicar qual o método utilizado por seus alfabetizadores, para que o conseguissem. Alguns se lembram das cartilhas, da repetição, mas não parecem atribuir a estas o seu sucesso (ou insucesso) na aprendizagem, como pode ser observado nos trechos: “Não me lembro de como aconteceu o processo de alfabetização, mas me lembro do lanche e de alguns coleguinhas, dos apelidos maldosos que os mesmos colocavam.” (Prof.^a VOLPI).

“Tenho poucas lembranças do meu processo de alfabetização, contudo lembro de ter sido retida no primeiro ano.” (Prof.^a CLAUDE MONET). “Do processo pedagógico não tenho recordações.” (Prof.^a DI CAVALCANTI). “Me recordo de ter minha alfabetização pautada na repetição silábica com as cartilhas.” (Prof. TARSILA DO AMARAL). “Lembro que estudei o livro *Caminho Suave* e acompanhava todas as lições.” (Prof.^a CÂNDIDO PORTINARI). “O método de alfabetização foi através da *Cartilha da Mimi*.” (Prof.^a FRIDA KAHLO).

Ou seja, apesar de poder até mesmo dizer o nome da cartilha, nenhum dos professores atribuiu *ao método* o mérito por sua aprendizagem. Nem mesmo à metodologia ou à sistematização de certas ações ou atitudes de seus primeiros professores. Esse fato nos leva a refletir que:

A concepção de aprendizagem (entendida como um processo de obtenção de conhecimento) inerente à psicologia genética supõe, necessariamente, que existem processos de aprendizagem do sujeito que não dependem dos métodos (processos que, poderíamos dizer, passam “através” dos métodos). O método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar, porém não *criar* aprendizagem. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 28, grifo das autoras).

No entanto, as emoções, os vínculos afetivos, os sentimentos demonstrados tanto em relação aos professores, como aos colegas e ao próprio sistema escolar, ficaram guardados firmemente na memória. Pode-se perceber isso nos excertos:

[...] havia a professora [...] que me batia, me colocava de castigo, bloqueando o meu interesse diante da matéria matemática. Foi uma etapa difícil, mas superei [...]. (Prof.^a CÂNDIDO PORTINARI)

[...] a outra série que me marcou foi a 5^a série com o professor de matemática [...] que fez uma provocação ao meu ego, dizendo que todo japonês é inteligente mas tinha uma exceção que era eu. Fui desafiada a estudar e ser considerada a melhor aluna em matemática. (Prof.^a TOMIE OTAKE)

[...] 1^a série prof.^a Cleuza, professora muito exigente, autoritária e muito eficiente. [...] professora Ester, muito boazinha, não tinha a mesma eficiência da professora Cleuza, nos deixava brincar, desenhar, sem muita cobrança. [...] no segundo ano era prof.^a Vera, bastante exigente [...] terceiro ano, prof.^a Zoraide, não tinha domínio com a turma, não tinha didática, a turma foi muito prejudicada. (Prof.^a FRIDA KAHLO)

[...] neste período minha mãe faleceu, ela tinha apenas 36 anos de idade e a professora de certo modo supria a falta que ela fazia na minha vida. (Prof.^a VOLPI)

Sempre gostei de ir para a escola, isso sempre foi prazer no meu caso. (Prof. TARSILA DO AMARAL)

[...] eu não falava quase nada, tinha medo da professora Celeste ela era muito brava, eu muito tímida e tinha vergonha de tudo. [...] eu não gostava de ler

na escola porque os meninos riam de mim me chamavam de burra e eu chorava muito. (Prof.^a EDVARD MUNCH)

Medo, insegurança, prazer ou vergonha, foram fonte de estímulos à aprendizagem ou fonte de bloqueios emocionais, que podem, inclusive, perdurar até a fase adulta. Interessante que, excetuando-se Prof. *Tarsila do Amaral*, que relatou ter prazer em ir para a escola, ficou evidente na maioria das narrativas que o ambiente escolar acabava por gerar ansiedade e frustrações. Ou seja, como bem notado pelas pesquisadoras Ferreiro e Teberosky (1985), a ação específica do meio escolar, que se confunde muitas vezes com a metodologia utilizada pelos professores, pode realmente “frear, dificultar” e desestimular a aprendizagem. Fazer com que um processo por si só estimulante e prazeroso, que é a aprendizagem, torne-se sofrido. Saber disso nos desafia a querer ser diferente, enquanto profissionais, como exemplifica o relato da Prof.^a *Romero Brito* (grifo da autora):

Hoje como alfabetizadora (buscando a cada dia ser), gostaria de fazer parte da vida, das lembranças dos meus alunos [...] acho muito interessante este processo da descoberta da leitura, aprender a ler, ler a vida, as coisas... é por isso que busco ser uma professora, para fazer a diferença na vida dos meus alunos. De ser lembrada... de ser querida...

Deste primeiro ateliê, pudemos observar que a busca pelas memórias dos primeiros tempos escolares ou do processo de alfabetização, que em alguns casos se deu fora do ambiente escolar, propiciou um início de reflexão sobre como as ações do meio e as práticas pedagógicas podem produzir marcas nos alfabetizados. Iniciamos também um bom entrosamento entre os membros do grupo focal que, apesar de trabalharem na mesma escola, dividindo muitas vezes a mesma sala de aula (como no caso dos professores de apoio da educação especial) não haviam tido ainda a oportunidade de dialogar entre eles sobre o assunto que mais tinham em comum: a alfabetização dos alunos. Ainda que neste início de pesquisa não tenhamos tratado formalmente de métodos, Programas X ou Y ou concepções teóricas, o objetivo foi atingido, qual seja, *provocar* reflexões conscientes sobre o processo alfabetizador.

4.5.2 O segundo ateliê: a contribuição das metáforas num processo (auto) formativo

Para o segundo ateliê, escolhemos nos utilizar das metáforas, a fim de conseguir uma ação reflexiva mais efetiva dos participantes. A técnica consistiu em apresentar aos participantes dezenove imagens de telas que retratavam diferentes janelas, cada uma com uma

característica mais marcante. Um grupo fornecia uma imagem bucólica, campestre, evocando sentimentos de liberdade, paz e harmonia. Outros causavam sensações de angústia ou de cerceamento. Ainda outros, pensamentos de alegria ou cumplicidade, inquietação ou revolta. Enfim, o objetivo foi mesmo o de provocar, suscitar sentimentos e evocar memórias. Os participantes foram convidados a escolher duas “janelas”: uma que retratasse o seu próprio processo de alfabetização, ou seja, sua trajetória escolar inicial. E outra que simbolizasse o processo de alfabetização que desejava proporcionar aos seus alunos. Assim, cada um foi provocado a refletir não só sobre os sentimentos que as memórias de sua trajetória alfabetizadora traziam, como também em quais seriam as memórias e sentimentos que gostaria de proporcionar aos seus alunos, quando estes se recordassem de seus processos de aprendizagem escolar.

Mas, por que a escolha da utilização das metáforas nessa pesquisa/formação?

Recorrendo a Ricoeur (1976), as metáforas, assim como os símbolos, possuem uma característica promissora para a espécie de pesquisa aqui empreendida: a de ser uma estrutura de “duplo-sentido” sendo que, em seu interior, “há algo de não semântico e também algo de semântico.” (RICOEUR, 1976, p. 57). Explica o autor:

A relação entre o sentido literal e o sentido figurativo numa metáfora é como uma versão abreviada dentro de uma frase singular da complexa interação de significações, que caracterizam a obra literária como um todo. Aqui, por obra literária entendo uma obra de discurso distinta de qualquer outra obra de discurso, especialmente discurso científico, pelo facto de pôr em relação um sentido explícito e um sentido implícito. (RICOEUR, 1976, p. 58).

Desta forma, ao olhar para as telas/janelas, que neste contexto serviram como uma obra literária, os participantes foram provocados a buscar o sentido implícito na informação que têm diante dos olhos. Não bastava entender o sentido literal, a janela/tela em si, mas, num processo reflexivo, buscar pontos de contato entre o sentido figurativo da imagem e as recordações e desejos que pretendiam projetar. Dessa forma, “se abstrairmos agora do mundo da obra revelado pela interação dos sentidos, poderemos concentrar a nossa análise no desígnio verbal.” (RICOEUR, 1976, p. 59).

Nossa intenção, portanto, foi utilizar essa mediação entre o implícito e o explícito feito pela metáfora, de modo a suscitar uma maior entrega dos participantes na busca por suas lembranças e na projeção de seus planos pedagógicos. Caso fosse solicitado, simplesmente, que escrevessem sobre seu processo de alfabetização e sobre o que desejavam para seus alunos, sem a utilização das metáforas, o nível de envolvimento e resposta reflexiva seria certamente menor.

O uso das metáforas ocasiona um grau de interpretação dos fatos maior e mais detalhado, na medida em que “[...] uma metáfora não existe em si mesma, mas numa e por uma interpretação.” A metáfora tira proveito do choque que o sentido literal da palavra (ou da obra) teria, “[...] graças à qual podemos descortinar um sentido onde uma interpretação literal seria literalmente absurda.” Assim, a metáfora serve não como um “elemento decorativo”, mas como um elemento de tensão entre a interpretação literal e a metafórica, tensão esta que gera uma informação ou percepção nova acerca da realidade (RICOEUR, 1976, p. 63).

Ao fazer a mediação entre o pensamento formal e o pensamento metafórico, busca-se o que Ricoeur chama de “excesso de sentidos.” Busca-se uma reflexão e uma relação de sentido mais aprofundada nos fatos rememorados. Conforme explicita o autor:

O funcionamento de uma metáfora aproxima-se aqui do que Gilbert Ryle chamou de um “erro de categoria”. É, com efeito, um erro calculado, que associa coisas que não se ajustam e, mediante este aparente mal-entendido, faz vir ao de cima uma nova relação de sentido, até então despercebida, entre os termos que prévios sistemas de classificação ignoravam ou não admitiam. (RICOEUR, 1976, p. 63).

Enfim, a opção, nesse ateliê, de se utilizar das metáforas, que aqui se configuram como as telas/janelas, foi a possibilidade que estas proporcionam de buscar, nas memórias e na reflexão do seu ato pedagógico, essa “nova relação de sentido, até então despercebida”, uma exegese que outra categorização dificilmente poderia abarcar. Nas figuras 21, 22, 23 e 24, apresentamos, em tamanho reduzido, as imagens passadas aos participantes:

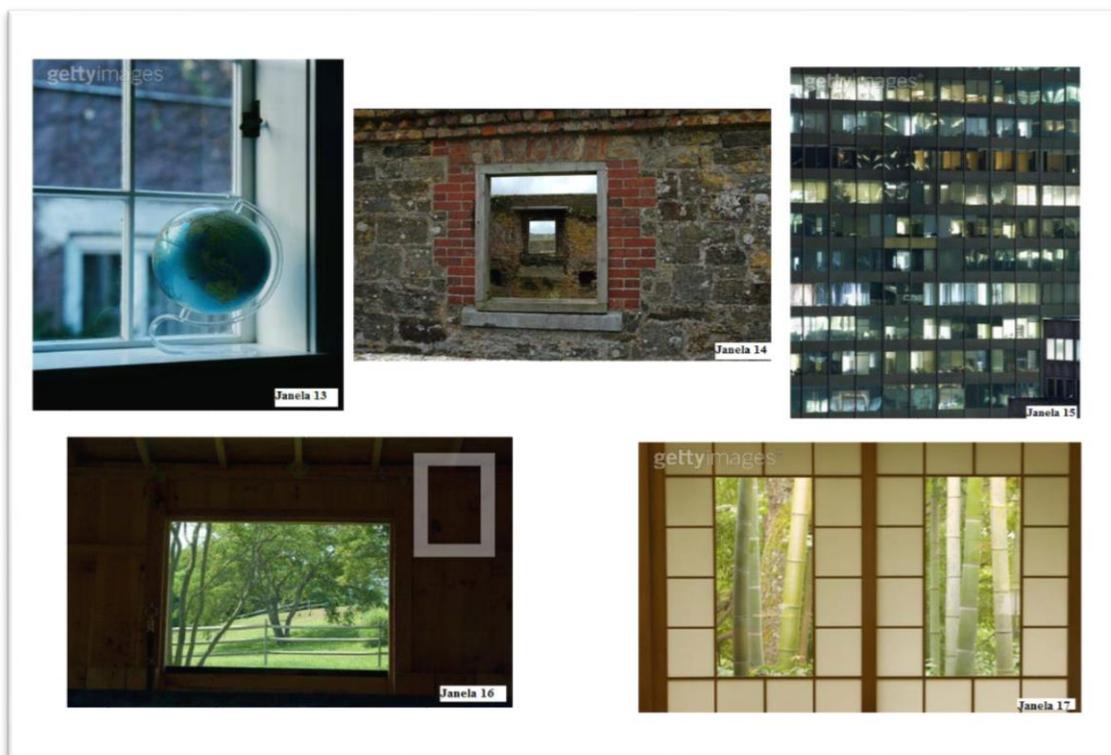
Figura 21 - Janelas 1 a 6²⁰



²⁰ As fontes de todas as telas/janelas encontram-se logo após as Referências Bibliográficas.

Figura 22 - Janelas 7 a 12



Figura 23- Janelas 13 a 17**Figura 24 -** Janelas 18 e 19

4.5.2.1 O sentido encontrado pelos participantes com a mediação das metáforas

Em relação ao seu próprio processo de alfabetização, foram encontradas nas narrativas questões ligadas aos sentimentos que a recordação de tal período suscitava nos professores. Foi interessante perceber que, apesar da variação importante na faixa etária dos participantes, muitos escritos, incluindo os dos professores mais jovens, remeteram ao caráter autoritário e fragmentado dos primeiros anos escolares. Como relata a Prof.^a *Claude Monet*: “Escolhi a janela 15, pois ela é cheia de mini janelas, e isso me remete ao processo de alfabetização que tive: estanque, fragmentado, sem continuidade.” O autoritarismo e o caráter tradicional do ensino aparecem em seu relato quando escreve as frases que se lembra de ouvir de seus professores: “Ainda não estamos estudando essa sílaba... Quem mandou você ler? ... Não era para fazer ainda!”. Percebe-se que o saber do aluno não era levado em consideração no processo de ensino, sendo a alfabetização, neste caso, vista como um aprendizado linear que deveria obedecer a certos passos ou etapas, as quais não poderiam sofrer mudanças de rumo de acordo com o desenvolvimento dos alunos.

A Prof.^a *Di Cavalcanti*, igualmente, justifica a escolha da janela 1, por esta a “[...] fazer lembrar da figura de um professor autoritário, intimidador, quase ameaçador.” Enquanto que a Prof.^a *Cândido Portinari*, ao escolher a janela de nº 8, relata que a fazia se lembrar dos momentos em se sentia como a moça da figura, “[...] olhando pela janela em busca de novos horizontes.” Essa professora escreve que gostava de estudar, queria buscar novas oportunidades, “[...] mas que, infelizmente o sistema escolar não proporcionou a realização desses anseios [...] o ensino deixou a desejar”.

Também há os professores que narram seu encantamento com a escola, no período escolar. A Prof.^a *Pablo Picasso*, ao escolher a janela 16, afirma que esta “representa um olhar de liberdade [...] muitas escolhas, muitos caminhos...” Para essa professora, segundo seus relatos, a alfabetização aconteceu de forma tranquila, pois pôde ter acesso precocemente a um ambiente letrado, recebeu apoio e incentivo familiar, tendo liberdade para se expressar e um convívio saudável com a leitura e a escrita.

Não tive dificuldade na alfabetização, sempre fui uma criança com muita liberdade para brincar, a minha mãe apoiando, comprando os materiais escolares necessários, uniforme, sempre tive apoio familiar, as brincadeiras com as amigas eram de escolinha, fui alfabetizada com muita segurança. (Prof.^a PABLO PICASSO).

Outros professores relataram terem sido alfabetizados antes de sua entrada no sistema escolar (Prof.^a *Cândido Portinari* e Prof. *Tarsila do Amaral*). Smith (1999, p.121) nos

chama a atenção para o fato de que “[...] muitas crianças aprendem a ler antes de ingressar na escola; [...] e não somente as crianças mais privilegiadas. Muitas vêm de famílias grandes, de bairros pobres.” Esse fato converge com os resultados da pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1985, p. 29) de que o que produz aprendizagem não é necessariamente o “método (enquanto ação específica do meio).” Antes, “a obtenção de conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito.” Não defendemos com isso, em absoluto, que a alfabetização ocorre de forma espontânea. Defendemos que o professor alfabetizador precisa ter o conhecimento de que a aprendizagem não é o resultado direto apenas da sua ação sobre o sujeito, antes, a aprendizagem é o resultado do processamento feito *pelo sujeito* (cognitivamente) das informações e ações que o professor, ou outro adulto ou pessoa, provocaram neste. É claro que uma boa e eficiente sistematização do ensino facilita a aprendizagem, porém ela não *cria* aprendizagem, se não houver a participação ativa do sujeito.

Com efeito, apesar de o meio familiar e o ambiente do qual a criança faz parte exercer forte influência na forma como esta irá perceber seus primeiros anos escolares, como no caso da Prof.^a *Pablo Picasso*, viver em um ambiente que não oferece muitas opções de letramento pode ser fonte de motivação interna para a busca da aprendizagem. É o que narra a Prof.^a *Tomie Othake*, explicando que escolheu a janela 1 pelo fato de que, como morava em uma chácara isolada a 6 quilômetros da cidade, em que “[...] a carência pelo mundo letrado era muito grande [...] estava muito ansiosa em saber como era o mundo lá fora” e também “maravilhada por conhecer novos horizontes”. A falta de “[...] livros extracurriculares, jornais, revistas, gibis” fez com os livros didáticos que eram comprados pelos pais acabassem sendo “[...] o único recurso para ver o mundo com outros olhos e, portanto, me fez aprender com mais afinco mesmo através da soletração e decorando as famílias silábicas.” (Prof.^a TOMIE OTHAKE).

Esse depoimento faz lembrar o que diz Smith (1999) sobre o histórico da aprendizagem da leitura em ambiente escolar:

As crianças têm aprendido a ler, durante séculos, sem o auxílio da tecnologia. [...] Alguns [...] podem ter aprendido a ler em salas de aula superpopulosas, abafadas, mal iluminadas, com classes presas ao piso formando fileiras, usando material mal impresso e antigos dentro de um ambiente autoritário que dificilmente seria suportado hoje em dia. (SMITH, 1999, p. 12).

Apesar dos fatores não facilitadores para um processo de alfabetização tranquilo, como escassez de materiais e métodos tradicionais, o *desejo* de aprender fez com que a fase de alfabetização da Prof.^a *Tomie Othake* “[...] transcorresse sem muitos problemas, exceto

quando da interpretação de texto, porque não tinha o hábito de ler e dificultava o entendimento”.

A Prof.^a *Edvard Munch* também escolheu a janela 1 por “[...] ter um olhar diferenciado para novas descobertas e possibilidades no processo de ensino. Um olhar de águia que vê tudo por cima e enxerga a grandeza, a beleza que o ser humano é e que possa tornar a ser”. No entanto, se define como uma “aluna vergonhosa, que tinha medo”. O mesmo olhar que possibilita as descobertas também significava a vigilância e a impossibilidade do erro, manifestado pelo medo em se expressar, pelos sentimentos de inferioridade.

Ao narrar sobre suas vidas, com a mediação das metáforas, os professores manifestaram uma profunda reflexão sobre sua fase de alfabetização e seu ingresso na escola, assim como sobre o próprio ambiente escolar. Uma reflexão que, talvez, não fosse tão aprofundada se lhes fosse simplesmente solicitado a falar/narrar sobre esse processo.

A opção de solicitar que primeiro falassem de si, e posteriormente narrassem sobre como desejariam que transcorresse o processo de alfabetização dos seus alunos, foi um fator a mais na busca dessa reflexão que fugisse ao superficial. Garcia (2010), discorrendo acerca da valorização das experiências anteriores dos professores, escreve:

Avaliar a qualidade das experiências supõe levar em consideração dois aspectos básicos: um aspecto imediato, que se refere a quão agradável ou desagradável é a experiência para o sujeito que a vive; e um segundo aspecto, que tem uma importância maior para o tema de que nos ocupamos: o efeito que a dita experiência venha a ter em experiências posteriores, ou seja, a transferência para aprendizagens posteriores. (GARCIA, 2010, p. 15).

De tal modo, solicitamos primeiramente aos professores que refletissem sobre *suas* experiências como alfabetizando, para que essa reflexão os seguisse na elaboração de uma projeção das experiências que gostariam de proporcionar aos seus alunos.

Desta forma, ao narrar sobre qual das telas/janelas inspirava sua prática pedagógica, a Prof.^a *Pablo Picasso* assim justificou sua escolha pela imagem 12:

Representa um olhar de medo, insegurança, como se fosse um pássaro preso na gaiola. E ao mesmo tempo com muita vontade de sair e descobrir o que tem do outro lado. [...] com muito esforço e incentivo do professor regente, esses alunos, ao seu tempo, com maturidade escolar, eles vão aprender a ler e escrever e voar. (Prof.^a PABLO PICASSO).

A professora revela nuances do imaginário no qual se concebe que é necessário “muito esforço” para se aprender a ler e escrever, comparando o futuro leitor com um pássaro preso na gaiola, sendo sua liberdade o aprendizado da leitura e da escrita. A ideia de que o processo

de alfabetização deve ser sofrido, penoso e que precisa haver “uma maturidade escolar” para que depois se tenha a recompensa do aprendizado, demonstra bem o conceito que se tem impregnado não só nos professores, mas nas pessoas em geral. Ferreiro e Teberosky, escrevendo sobre a questão da maturidade, seja na coordenação viso-motora ou auditivo-motora ou no quociente intelectual das crianças, afirmam:

Já desde o nosso ponto de vista, não se trata de partir do conceito de “maturação” (suficientemente amplo e ambíguo para abarcar todos os aspectos não explicados), nem de estabelecer uma lista de aptidões e habilidades. Fundamentalmente, porém, não se trata de definir as respostas da criança em termos do “que lhe falta” para receber um ensino. Ao contrário, procuramos colocar em evidência os aspectos positivos do conhecimento. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 33).

E ainda Smith argumenta que dizer que se está “aprendendo a ler” pode dar a entender que haveria um momento mágico em que a criança passaria de não-leitor a leitor, e antes do qual não teriam capacidade para ler nada. O certo, porém, é que “[...] iniciamos a aprendizagem da leitura na primeira vez que temos qualquer ideia da escrita, e aprendemos algo sobre a leitura cada vez que lemos.” (SMITH, 1999, p. 113)

Assim, a concepção de que o processo de alfabetização dos alunos gera inevitavelmente “medo e insegurança” (Prof.^a PABLO PICASSO) e que apenas depois de vencida a etapa de alfabetização consegue-se o prêmio da liberdade, está vinculada à visão tradicional em que “[...] os avanços escolares são, então, o resultado de assimilar um determinado tipo de ensino” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 33) sem que haja a distinção entre métodos e processos, entre a natureza do processo e a metodologia proposta.

Já a professora Prof.^a *Edvard Munch* oferece em sua narrativa outra concepção do ensino, ao escolher a imagem nº 10, na qual aparecem uma mão e um pássaro na janela. A professora explica sua escolha:

A janela que está aberta para todo indivíduo que acredita em seu sonho para ser transformado e o pássaro, porque cada um é responsável naquilo que faz e livre para escrever a sua história, tomando parte deste processo de ensino. A mão é mediadora e o pássaro é o saber do aluno que vai aprender de acordo com a capacidade que ele tem de aprendizagem. (Prof.^a EDVARD MUNCH).

Nas imagens projetadas pela professora, tanto a janela como o pássaro se transfiguram em conhecimento, saber. O conhecimento que está “aberto” a disposição de quem quer ser transformado e que igualmente liberta, como um pássaro livre para voar, sem limites. Surge então a questão do “querer” ser transformado, ou seja, o desejo de aprender, que assim

condiciona o resultado do trabalho do professor à vontade e responsabilidade do aluno. A professora, neste caso, não limita a aprendizagem a uma maturação, ou ao tipo de mediação que a mão do professor suscita, colocando em evidência que há um sujeito ativo na relação ensino-aprendizagem, um sujeito cognicente que “vai aprender de acordo com a capacidade que ele tem de aprendizagem” muito mais do que pela capacidade que o professor tem de ensinar. A professora, assim, se identifica como “[...] uma educadora, capaz de lidar com vidas que tanto necessitam desse olhar, potencializando os aspectos sociais do indivíduo e mudando histórias de vida e fazendo história no dia a dia”. (Prof.^a EDVARD MUNCH). Neste caso, acreditar na potencialidade de cada criança como sujeito capaz de aprender é essencial “[...] porque os aspectos mais importantes da leitura não podem ser ensinados” e o papel de mão mediadora do professor deve ser “[...] facilitar e promover a admissão de cada criança no clube da alfabetização [...] garantindo que a leitura – e sua aprendizagem – faça sentido”. (SMITH, 1999, p. 127).

A preocupação em tornar essa fase de alfabetização o mais tranquila possível e não traumática para as crianças, aparece na maioria das narrativas, demonstrando que a reflexão sobre sua própria trajetória fez com que os professores desejassem oferecer aos seus alunos uma prática pedagógica diferente da que recebeu.

Figura 16: A imagem da natureza transmite paz, aconchego e descanso. Desejo que os meus alunos sintam acolhidos por mim, que passem por esse processo de alfabetização sem traumas, desejo ser referência na vida deles, que lembrem de um professor que os apoie e potencialize os aspectos positivos de cada um. (Prof.^a DI CAVALCANTI).

Aos meus alunos gostaria de ser a janela 9 pois transmite a leveza, a simplicidade, o prazer, é isso, quero meus alunos se lembrem com prazer, do seu período de alfabetização, um momento em que puderam ter contato com várias linguagens, conhecer muitas coisas, enfim que esse período fosse único, interessante importante. (Prof.^a CLAUDE MONET).

Além de projetar um processo prazeroso e tranquilo, os professores demonstraram acreditar num ensino global, ou numa “educação integral”, que segundo Nóvoa (2009, p. 53), “traduz o projecto da modernidade escolar”, em que o papel da escola seja preparar os alunos para enfrentar as diversas necessidades que o mundo adulto oferece. Essa percepção dos professores de que a escola, nos dias de hoje, está sendo impelida a desempenhar múltiplas funções e proporcionar múltiplos conhecimentos, aparece nos escritos das professoras Prof.^a Cândido Portinari e Prof.^a Tomie Othake.

Em relação aos meus alunos, escolhi o número 13 onde aparece uma janela com o globo terrestre, porque sonho incessantemente com as crianças da minha turma buscando através do meu direcionamento a abrir as janelas e vencer o mundo em todos os aspectos. Que as crianças conheçam além do necessário para a série escolar, incentivar a busca do conhecimento e não somente estudar para prova e compactuar as disciplinas com o conhecimento para o mundo, para a vida. Buscar também que as janelas sejam abertas juntamente com a família porque sem os pais, nós professores, não somos nada. (Prof.^a TOMIE OTHAKE).

Já para o processo de alfabetização e escolarização dos alunos pensei na janela número 15, pois essa janela mostra a realidade da nossa sociedade, onde os alunos desde cedo devem ser preparados para enfrentar as diferentes “janelas”, que representam as realizações, os obstáculos a serem enfrentados para começar e concluir todo o processo de ensino, visando então preparar o aluno como um todo, tendo autonomia e sendo críticos em suas atitudes. (Prof.^a CÂNDIDO PORTINARI).

Entendendo, como Bertaux (2010), que apesar de na escrita autobiográfica o sujeito lançar solitário um olhar reflexivo sobre suas experiências, vividas ou projetadas para o futuro, numa pesquisa/formação, o que se pretende é, além das singularidades, encontrar a dimensão social presente nas escritas de si.

O cruzamento destes testemunhos uns com os outros permite separar o que deriva de colorações retrospectivas, isolando um núcleo *comum* às experiências, que corresponde a sua dimensão *social*, justamente aquela que se procura obter. Esse núcleo deve ser procurado do lado dos *fatos* e das *práticas*, mais do que no campo das representações. (BERTAUX, 2010, p. 52, grifos do autor).

Destarte, em todas as narrativas elaboradas no segundo ateliê, em menor ou maior proporção, pode-se perceber um professor que pensa ativamente sobre sua prática, que percebe as mudanças pelas quais escola e sociedade vêm sofrendo e que, principalmente, tem o desejo de desempenhar sua função educativa o melhor possível. Independentemente do tempo de magistério, da idade ou do nível de formação, aparecem em seus escritos expressões que demonstram entender que as crianças a seu encargo “[...] podem manipular várias informações ao mesmo tempo. Não conhecem, não integralizam nem sintetizam da mesma forma que nós, seus antepassados. Não têm mais a mesma cabeça” (SERRES, 2013, p. 19). Ou seja, os professores se reconhecem numa acepção de educação que legitima a intervenção, no espaço educativo, de “[...] um exército de “especialistas da alma” (higienistas, médicos, psicólogos). Apesar de distintas, estas perspectivas fazem parte de uma mesma atitude pedagógica que procura assegurar a socialização plena e o desenvolvimento total dos alunos.” (NÓVOA, 2009, p. 54).

No entanto, Nóvoa (2009) se coloca “propositadamente, numa posição provocatória” quanto a esse cenário da educação, alertando sobre o “[...] transbordamento” da instituição escolar, e o risco de “remeter para dentro da escola um conjunto de tarefas e de missões que são responsabilidade primeira de outras instâncias e instituições.” (NÓVOA, 2009, p. 61). Dessa forma, o autor defende:

É preciso abrir os sistemas de ensino a novas ideias. Em vez da homogeneidade e da rigidez, a diferença e a mudança. Em vez do transbordamento, uma nova concepção de aprendizagem. Em vez do alheamento da sociedade, o reforço do espaço público da educação. (NÓVOA, 2009, p. 61).

Por meio da reflexão e (auto) formação, os professores precisam cada vez mais ocupar espaços, ter lugar e vez nos debates sobre a educação, para terem condições de questionar discursos hegemônicos, do quais eles não fizeram parte e nem foram consultados. E, nesse sentido, a abordagem biográfica como dispositivo de pesquisa e de formação se instaura como um movimento capaz de enfocar “[...] o processo de conhecimento e de formação que se vincula ao exercício de tomada de consciência, por parte do sujeito.” (PERES, 2010, p. 86).

4.5.3 O terceiro ateliê: além dos métodos – a teoria por trás da prática

Para o terceiro ateliê de formação, entendemos que seria importante fazer uma concisa retrospectiva histórica dos métodos de alfabetização e das teorias de ensino e aprendizagem existentes, a fim de poder provocar uma reflexão sobre os métodos ou práticas pedagógicas escolhidas pelos professores ou mesmo impostas pela Secretaria de Educação. Foi pedido com antecedência que as professoras levassem atividades que costumam utilizar em suas aulas, assim como foram disponibilizadas aos professores diversas atividades emblemáticas dos diferentes métodos de alfabetização utilizados ao longo da história.

No início da reunião, apresentamos aos participantes os escritos feitos com as narrativas recolhidas nos encontros anteriores e conversamos sobre a pertinência (ou não) das interpretações dadas pela pesquisadora aos seus registros. Muitos foram os participantes que ficaram surpresos com quanta informação (ou dados de pesquisa?) poderiam fornecer nos escritos narrativos.

Iniciando propriamente o terceiro ateliê, apresentamos aos professores alguns slides que traziam uma sucinta cronologia dos métodos e das principais teorias de aprendizagem, utilizando como material de referência o periódico *Letra A: O jornal do alfabetizador*,

produzido pelo grupo CEALE/UFMG.²¹ A reportagem de capa desse jornal trazia a manchete: “Métodos de alfabetização: professores alfabetizam com sucesso, mas não conseguem explicitar teorias” e, a partir da leitura dessa matéria, obtivemos um território fértil para problematizar a questão ali levantada, sobre a importância de um forte alicerce teórico por trás da prática (ou método) escolhido pelo professor.

Fizemos então uma retrospectiva da alfabetização no Brasil, enfocando principalmente na ligação entre *método* e teoria ou *concepção de ensino-aprendizagem*, predominantes em determinados momentos históricos.

Em seguida, foi solicitado que os professores, em duplas ou trios, selecionassem as atividades que mais se identificavam com os diferentes métodos ou concepções teóricas apresentadas, agrupando-os num “quadro de pregas” confeccionado anteriormente. O trabalho em grupo teve a intenção de permitir maior reflexão, pois a escolha de um professor deveria ser reiterada pelo outro por meio do diálogo, analisando as escolhas utilizando-se critérios teóricos, e não meramente formais, como usualmente observamos nas práticas rotineiras da escola. Não é incomum presenciarmos professores trocando atividades na sala dos professores por estas serem “fofinhas”, “lindas”, “fáceis” ou “difíceis”, adequadas ao tamanho do caderno, ou próprias para uma “emergência”, como a falta de um professor ou a ocasional falta de planejamento. Neste trabalho de agrupamento por critérios de linhas de pensamento, os professores foram impelidos a olhar além do superficial, a procurar um sentido epistemológico no material a seu dispor e convencer seus pares dos motivos das suas escolhas.

Após o término dessa etapa, refletimos juntos sobre a facilidade ou dificuldade dos ajuntamentos de atividades, se todos estavam de acordo com os agrupamentos feitos e qual a contribuição dessa reunião formativa para suas futuras escolhas pedagógicas.

Por fim, foi solicitada aos participantes uma narrativa em que se posicionasse teoricamente, bem como posicionasse teoricamente os materiais disponibilizados pelo Instituto Alfa e Beto por meio da Secretaria de Educação, bem como os materiais disponibilizados pelo PNAIC por meio das formações continuadas, com a intenção de realizar uma reflexão sobre a viabilidade ou a coerência dos dois modelos de formação e alfabetização em vigor no Estado de Mato Grosso do Sul.

²¹PELINSON, Júlia. Métodos de alfabetização: professores alfabetizam com sucesso, mas não conseguem explicitar teorias. **Letra A: o jornal do alfabetizador**. Belo Horizonte: CEALE/UFMG, ano 9, n. 33, mar./abr. 2013. Bimestral. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/JLA/2013_JLA33.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2014.

4.5.3.1 As conclusões dos professores alfabetizadores: PNAIC e ALFA e BETO, uma mistura possível?

Diferentemente dos outros dois ateliês, quando os professores produziram as narrativas durante a reunião, nesse terceiro não houve tempo hábil, sendo que a produção da narrativa ficou para ser feita em casa. Percebemos, no entanto, que esse fato alterou significativamente os escritos dos professores. As narrativas recebidas continham uma linguagem mais formal e uma preocupação em fundamentar teoricamente o que escreviam. Se isto se deu pelo fato de no último ateliê termos trabalhado com teorias de aprendizagem ou simplesmente pelo fato de que em casa os professores puderam pesquisar em livros, internet ou outras fontes, não é possível saber. Porém, estamos propensos a considerar a segunda opção mais viável.

Uma das professoras assim descreve sua metodologia:

Faço uso de uma metodologia onde não há espaço para o tradicionalismo, seja ele em seus mais diferentes formatos que possui. Um ensino considerado interacionista consegue perpassar em variados conceitos que podem ser assimilados como construtivistas, porém interagem com os fatores biológicos e sociais do aluno. O ensino pode ser reformulado e o ser tem a oportunidade de pensar e repensar a todo momento. (Prof.^a ADEMIR MARTINS).

É evidente a preocupação da professora em caracterizar bem o que diferencia uma prática “tradicionalista” da que ela se propõe a realizar, embora não se defina propriamente nem como “interacionista” nem como “construtivista”.

Sobre suas escolhas metodológicas, outra professora escreve:

Sempre busquei trabalhar com uma concepção teórica fundamentada nos estudos de Piaget, Vygotsky, Emília Ferreiro e outros. Considero-me, então, (acho eu) sociointeracionista e também socioconstrutivista. Quando estou no papel de uma professora alfabetizadora (porque a minha especialização foi na educação especial) busco em primeiro lugar respeitar a faixa de desenvolvimento cognitivo em que o meu aluno está, dando tempo a ele para exploração de conceitos do está sendo proposto. (Prof.^a ROMERO BRITO).

A preocupação em diferenciar sua prática pedagógica como professora alfabetizadora da prática pedagógica exercida em outro contexto (como na educação especial) demonstra que, para a professora, é necessário adaptar suas ações de acordo com as exigências da situação de ensino ou do sistema educacional. Por exemplo, em relação à avaliação da aprendizagem, a mesma professora argumenta, ao diferenciar o que *faz* do que *acredita*:

Devido ao nosso sistema educacional, onde nos é exigido uma nota para o aluno, realizo avaliações caracterizando a nota no processo de avaliar, mas acredito numa avaliação contínua, cooperativa, diagnóstica e formativa (processual). (Prof.^a ROMERO BRITO).

Outra professora demonstra esse dualismo explicando por que, ao trabalhar com os conteúdos de raciocínio lógico, escolhe a forma “tecnicista”:

Avaliando a atividade proposta, eu me avaliei trabalhando no método construtivista, pois as atividades propõem que o aluno participe ativamente do próprio aprendizado mediante experimentação, pesquisa em grupo, o estímulo à dúvida e o desenvolvimento do raciocínio lógico entre outros procedimentos. Este método construtivista enfatiza a importância do erro não como um tropeço, mas como um trampolim para a aprendizagem. Utilizo um pouco do tecnicismo, pois as atividades exigem técnicas e formas utilizadas na educação para dinamizá-las e a pedagogia tecnicista reflete sobre as aulas de raciocínio lógico e seu conceito é fundamental na aprendizagem do aluno. (Prof.^a CÂNDIDO PORTINARI).

Percebemos que ainda há muitas dúvidas quanto a ser “construtivista”, “socioconstrutivista” ou “sociointeracionista” e oferecer um ensino sistematizado. Durante o ateliê, quando questionados anteriormente sobre suas práticas pedagógicas e em qual concepção de ensino se baseavam, foram vários os professores que se definiram como “tradicionais” porque passavam atividades no quadro, corrigiam os erros nos cadernos, gostavam de aulas expositivas, eram rígidos com a indisciplina, etc. Ou seja, ainda se associa o *construtivismo* ao “deixar solto”, à bagunça, a não corrigir os erros, não sistematizar as atividades e o tempo de aula. Aparentemente, para muitos professores do grupo focal, o não-tradicional funciona no campo teórico, mas na prática o tradicional é o mais viável, como pode ser visto no depoimento abaixo:

Enquanto professor sei e acredito que o conhecimento não deve ser imposto ou passado como se fosse uma fórmula mágica a ser seguida, afinal cada aluno é um ser humano distinto do outro, e o que surtiu efeito para um pode não surtir para outro, assim o conhecimento deve ser construído, o professor deve mediar para que o aluno vá formando sua ideia e por fim construindo seu conhecimento. Confesso que não sei definir e dizer com clareza e fundamentação teórica o método que utilizo em minhas aulas. [...] no dia-a-dia esbarro na questão do tempo e ementa a cumprir, pois para construir o conhecimento exige mais tempo e disposição de professor e principalmente de aluno, enquanto ao lançar Mao de ensinar “regras”, ou melhor dizendo, fórmulas, o aluno acaba por decorar o processo de resolução e então dando um resultado mais rápido. (Prof. TARSILA DO AMARAL).

A reflexão feita pelo professor de que o conhecimento deve ser construído, mas as exigências do sistema muitas vezes não permitem que o professores espere essa construção se efetivar e de que é difícil definir ou enquadrar num único modelo todas as práticas que os professores realizam numa sala de aula.

Outra professora relata ter “esbarrado” nessa dificuldade, como comenta:

Quando nos deparamos com a necessidade de definirmos a nossa prática pedagógica especificamente nos métodos que utilizamos para que a criança aprenda, inesperadamente surgem interrogações em nossa mente. Quando nos colocamos abertos a ouvir as explicações da mestrandia sobre tal e nos desafiam a analisar e definir as atividades que circulam no meio escolar, muitas vezes sem saber quais objetivos o educador quer alcançar, percebemos quantas falhas cometemos; falhas estas que ao invés de contribuir para o aprendizado simplesmente dificulta o pensar, o agir e para avançar os conhecimentos das nossas crianças. (Prof.^a TOMIE OTAKE).

A professora revela em sua narrativa o quanto uma ação como a proposta nesse 3º Ateliê pôde provocar nela uma reflexão sobre a sua prática e sobre as suas escolhas. Tanto ela, como os outros professores, confessaram não fazer parte do seu dia a dia como professor parar para refletir sobre seu trabalho. Esse exercício de reflexão fez como que a professora considerasse que “[...] apesar de muitas décadas no exercício do magistério, especificamente na alfabetização, torna-me impossível não me questionar por quais métodos enveredei e errei, na tentativa de acertar.” (Prof.^a TOMIE OTHAKE).

O depoimento da professora converge para as ideias defendidas por Leny Rodrigues Martins Teixeira:

A questão não é o que o professor precisa saber, mas qual a relação que ele estabelece com o saber, tema importante, tanto do ponto de vista teórico quanto prático, podendo ser analisada em vários aspectos: psicológico-motivacional, didático, social ou antropológico, respondendo a diferentes questões. (TEIXEIRA, 2012, p. 112).

Ou seja, as experiências vividas pelo professor podem ser fontes de desenvolvimento profissional se for forem estabelecidas relações entre estas e o saber, num processo reflexivo que visa criar condições para o pensamento autônomo. Assim, “[...] no momento em que esse pensamento se instala, criam-se as condições para a dinâmica da autoformação.” (TEIXEIRA, 2012, p. 117). Essa dinâmica de reflexão pode ser exemplificada no excerto desta narrativa:

O professor deve sim crer e optar por uma determinada metodologia, porém em hipótese alguma deve abrir mão de outras possibilidades e métodos, visto que o que pode fazer sentido para um aluno, pode não fazer para outro. (Prof. TARSILA DO AMARAL).

Para estar aberto a outras possibilidades, o professor precisa continuamente se autoavaliar, refletir sobre sua prática e observar atentamente como seus alunos reagem a ela, quais aprendizagens suas ações estão provocando nos sujeitos. Como define a Prof.^a *Romero Brito*: “Analiso suas hipóteses “erradas” para compreender a sua forma de pensar e desta forma retomo se for preciso o meu planejamento”. Precisa também de oportunidades para dialogar com seus pares, em momentos de planejamento coletivo.

Outro excerto demonstra como o conhecimento só se transforma em verdadeiro aprendizado quando provoca mudanças na prática realizada:

Iniciei a minha linha de trabalho com o método tradicional, estilo da qual fui alfabetizada, no be-a-bá, e ficava feliz quando os meus alunos juntavam as sílabas e liam palavras e até escandindo eu achava o máximo. Entendia que já podiam ser aprovados para a 2ª série. Mas, quando fui fazer um curso vago em Presidente Prudente - SP porque precisava ter licenciatura plena para poder ganhar mais, tive meu primeiro contato com material da GEEMPA, se não me engano e aí retornei para a E.M. e divulguei o material para minhas outras quatro colegas de 1ª série e buscamos aprovação da supervisora pedagógica e do diretor para colocar em prática o tal *construtivismo*. Reuníamos as cinco professoras na casa da professora Clarice e elaborávamos materiais para utilizar com as crianças das cinco salas de 1ª série. [...] Foi ótimo, extremamente gratificante, perceber que juntar sílabas ler palavras não eram suficientes para a conjuntura da época, isto é, sentíamos sede pela alfabetização significativa. (Prof.^a TOMIE OTHAKE).

O conhecimento, a pesquisa, a produção própria, são elementos que podem ser o diferencial no trabalho de um professor de sucesso. A Prof.^a *Ademir Martins*, por exemplo, no ensino de Artes, escreve que “[...] diante de uma realidade em que não se tem livros para o ensino de artes, sempre é necessário fazer pesquisas e buscar em diversas fontes para trazer para a escola um ensino de qualidade.”

A necessidade de buscar esse conhecimento adicional também é exemplificado nestes dois excertos:

Com o PROFA feito pela SEMED acabei abraçando a minha linha pedagógica: sociointeracionista. Antes de conhecer o material da GEEMPA achava um absurdo alfabetizar as crianças através de textos e ainda dizia: “Como alfabetizar, se as crianças não conhecem nem as letras?” Ledo engano! Nesse momento até eu, enquanto professora, não conhecia as tipologias textuais. Imagino como eram deprimentes as minhas aulas. Somente de alfabetizar e não letrar. Com muita avidez busquei me informar

sobre Emília Ferreiro, níveis de escrita, e tudo o mais para enriquecer minha prática pedagógica. (Prof.^a TOMIE OTAKE).

As narrativas produzidas pelos professores neste último ateliê demonstraram processos de (auto)formação e uma busca por conhecimentos que expressem e deem significação às suas práticas. O objetivo dos três encontros, no entanto, além de ser a necessária *produção de dados* para esta pesquisa, era o de provocar no grupo focal uma reflexão sobre as suas ações pedagógicas, sobre o material disponibilizado pelo Programa Além das Palavras Alfa e Beto e sua consonância ou discordância com os pressupostos defendidos nas formações do PNAIC.

Neste sentido, apresentaremos dois excertos que exemplificam o posicionamento dos professores:

Em 2011 comecei a dar aula na rede estadual com a matéria de Produções Interativas, dois anos depois consegui a tão sonhada alfabetização. Já de cara encontrei o Programa Além das Palavras, sem nenhum curso para preparatório para melhorar o desempenho em sala de aula. Foram em breves conversas com as coordenadoras da escola é que consegui direcionamento de como iniciar o trabalho com o programa. O livro do programa não alfabetiza nenhuma criança, pois a maior parte das atividades é de alternativas sem colocar a criança para pensar ou ler e escrever. Se nós, professoras do 1º ano, não pesquisarmos atividades onde as crianças tenham que pensar para ler e escrever, a alfabetização fica mais dificultosa. (Prof.^a PABLO PICASSO).

[...] e de repente víamos na rede estadual a introdução do Programa Além das Palavras. A primeira a ter esse contato na 1ª série foi a Prof.^a Sandra, e eu no 5º ano. Que tristeza! Nossos projetos, nossa forma de direcionar a alfabetização e letramento foram por terra. Mas, era um programa a ser cumprido. Então, forçosamente se executava o que os coordenadores de área determinavam, porém, nunca deixamos de lado o que acreditávamos. Aplicava concomitantemente a nossa prática pedagógica, por entender que o Além das Palavras fugia do que era avaliado pela Provinha Brasil e SAEB. O método fônico não auxilia a alfabetização e letramento, quiçá somente a alfabetização, mesmo se for desempenhada ativamente tanto pelo professor e pelo aluno. Não concordo com o livro do programa Além das Palavras do 2º ano, mas sigo o que vem determinado. Sou desfavorável a forma dos coordenadores de área atuarem, que contraria a direção que o PNAIC está buscando implementar em nível nacional. Sou favorável à instrumentalização do PNAIC, porque entendo que teremos menos analfabetos funcionais. (Prof.^a TOMIE OTHAKE).

Comparativamente à pesquisa geral feita em outras escolas, os professores do grupo focal demonstraram descontentamento com os direcionamentos do Programa Além das Palavras e perceberam divergências entre este e o programa do MEC. Perceberam a importância da (auto)formação, do estudo teórico, da significação de suas ações em um referencial pedagógico. Essa tomada de consciência deu-se após os três ateliês? Os estudos e as reflexões que fizemos juntos, o diálogo entre os pares, a análise de atividades didáticas à

luz de concepções teóricas ajudaram nesse processo? Se o mesmo questionário, aplicado na pesquisa geral, fosse feito com os professores do grupo focal, antes e depois dos ateliês, os resultados seriam diferentes? Essas são questões que nos fazem refletir, conscientes das limitações desta pesquisa, na importância de se efetuar mais estudos sobre a formação e o desenvolvimento profissional dos professores e, especificamente neste caso, do professor alfabetizador. Assim, no próximo e último capítulo, continuaremos a refletir sobre a busca desses caminhos para a formação docente, sobre alternativas estudadas e discutidas pelos pesquisadores na procura por modalidades de formação que deem conta de melhorar o cenário da educação para os nossos professores/artistas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o objetivo delineado na introdução deste trabalho, buscamos em nossa pesquisa compreender e analisar tanto a matriz teórica dos Programa Alfa e Beto/Além das Palavras e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, quanto o contexto de suas implantações e os impactos dessas ações da Secretaria na prática dos professores alfabetizadores, percebidos e mensurados por estes.

Pudemos comprovar, analisando diferentes dimensões envolvidas na alfabetização e na formação de alfabetizadores, que as matrizes teóricas dos dois programas não são compatíveis, não havendo coerência em serem adotados ao mesmo tempo como políticas públicas em uma rede de ensino.

No que se refere ao conceito de alfabetização, para o Alfa e Beto esta é concebida como a aprendizagem de um código, reduzindo seu processo de ensino à memorização das relações fonema/grafema, à leitura de textos produzidos de forma a haver a repetição dos fonemas, ao domínio da decodificação e codificação, à reprodução de modelos de escrita dos exercícios de caligrafia, havendo pouquíssimas situações de produção de texto espontânea. Ao passo que, no Pacto, a alfabetização é entendida como um complexo processo de apropriação de um sistema notacional, em que a produção própria da criança deve ser incentivada, sendo respeitado pelo professor as hipóteses de escrita em que se encontra. Essas diferenças conceituais são importantes, pois refletem-se diretamente nas práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula. Ao desconsiderar as hipóteses de escrita e iniciar a alfabetização como se a criança já “pensasse” numa hipótese alfabética, tem-se uma abordagem didática diferente de quando se concebe que a criança precisa formular internamente essa hipótese alfabética, que não é “natural” a ela.

Quanto ao letramento, observamos igualmente a divergência nos conceitos entre os dois programas, diferença essa expressa tanto nos textos que compõem o material do Programa Alfa e Beto como na abordagem do ensino de leitura. Enquanto no Pacto há o incentivo a práticas de leitura pautadas em livros literários infantis — fornecidos pelo MEC por meio do PNLD — e em diferentes tipologias textuais que circulam socialmente, no Programa Além das Palavras, o ensino da leitura é pautado quase que exclusivamente no material fornecido pelo Instituto Alfa e Beto, tradicionais cartilhas com textos produzidos artificialmente para introduzir o fonema a ser estudado. O letramento é deixado para o fim do

processo, com a clara demarcação do tempo de “aprender a ler” do tempo de “ler para aprender”. No Pacto, entretanto, o letramento precede, acompanha e se estende após a alfabetização, discordando, portanto, da ideia de que aprender a ler e a escrever signifique apenas adquirir um “instrumento” para futura “obtenção de conhecimentos”. Diante disso, “[...] a escolha dos textos, das situações vivenciadas, pode ser feita de modo a considerar os temas que podem ajudar as crianças a desenvolverem atitudes críticas.” (BRASIL, 2012d, p.5). Os saberes mobilizados pelo professor alfabetizador frente a uma proposta que parte de textos reais, considerando que a criança é um sujeito ativo que pensa sobre a escrita e desenvolve estratégias de leitura não serão os mesmos frente a uma proposta que considera alfabetização como aquisição de uma técnica aprendida em “[...] textos didáticos criados com o propósito específico de apresentar muitas palavras com os grafemas a serem aprendidos.” (OLIVEIRA, 2006, p. 69).

A dimensão “formação de professores” também apresenta abordagens diferentes nos dois programas. A formação, no Além das Palavras, configura-se como um treinamento para a utilização do método fônico e do material didático do IAB. Os professores, nessa perspectiva, são reduzidos a reprodutores de uma prática pensada por outros para resolver “os problemas da educação”. Para desenvolver um bom trabalho, basta seguir o passo a passo da metodologia adotada. Pode-se perceber esse pensamento no texto da resolução que implanta o Programa, quando “[...] os baixos índices de desempenho” dos estudantes justificaram “[...] a necessidade de uma incisiva intervenção didático-pedagógica.” (MATO GROSSO DO SUL, 2012a, p. 5). Já nos moldes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, as situações formativas devem desafiar os professores a pensar suas práticas, buscar alternativas, como sujeito inventivo e produtivo, construtor e reconstrutor de suas práticas e não mero “[...] reprodutor de orientações oficiais” (BRASIL, 2012d, p. 20), de maneira que os professores não sejam “[...] **repetidores** em suas salas de aula daquilo que lhes foi aplicado na formação para orientar a sua **nova** prática” (BRASIL, 2012d, p. 27, grifos do autor), mas instigados a refletir sobre inovações que poderão aprimorar o seu fazer pedagógico cotidiano.

No que tange à *avaliação*, há divergências tanto no conceito de avaliação da aprendizagem como na avaliação do próprio programa. Implicitamente, no Programa Alfa e Beto, não há a necessidade de avaliar se a metodologia do programa é ou não eficiente, pois o fato de ter ou não resultados satisfatórios dependerá, pela lógica do programa, da eficiência dos professores em aplicá-la ou da capacidade dos alunos em reproduzi-la. No Pacto, o incentivo é pela avaliação diagnóstica constante, de forma a adequar ou readequar as práticas utilizadas de acordo com a evolução do desempenho das crianças. A avaliação da

aprendizagem, nos moldes do Além das Palavras, é feita com base em testes padronizados, na medição do número de palavras lidas e da quantidade de erros cometidos por minuto.

Assim, de acordo com a pesquisa teórica, documental e bibliográfica, percebemos que, em todos os aspectos analisados, encontramos divergências nas matrizes teóricas dos programas aqui abordados. No entanto, ao realizar a pesquisa empírica entre os professores alfabetizadores, por meio de questionário fechado, verificamos que suas respostas não anunciavam que essas divergências conceituais eram percebidas por eles. Buscamos, então, por meio da pesquisa com as narrativas, com o grupo focal, analisar mais profundamente os motivos que levaram os professores a não compreender essas incongruências.

Seus escritos revelaram que os professores fazem reflexões sobre o seu fazer pedagógico e sua profissão, desejam realizar seu trabalho da melhor forma possível, preocupam-se com a formação dos alunos e como esta influenciará seu futuro como cidadãos e profissionais. Revelaram, também, que a formação (inicial ou continuada) recebida por eles deixou lacunas em seu conhecimento no campo teórico sobre a alfabetização e seus processos, evidenciadas pelas opiniões contraditórias sobre métodos e concepções pedagógicas.

Mais do que isso, as narrativas trouxeram à tona o fato de que é necessário mais investimentos do poder público na formação desses professores, e que o modelo de formação desenvolvido pelos técnicos educacionais da SED/MS, tanto no Programa Além das Palavras como no Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa, não conseguiu atender à necessidade de conhecimento teórico que provocasse mudanças na prática pedagógica alfabetizadora. Somente um conhecimento mais aprofundado e consistente pode fazer com que os professores percebam incongruências em políticas públicas adotadas, não importando de que esfera política venham.

REFERÊNCIAS

ABREU, Daniela Gonçalves de; MOURA, Manoel Oriosvaldo de. Construção de instrumentos teórico-metodológicos para captar a formação de professores. **Educação e Pesquisa**. [online]. 2014, v.40, n.2, p. 401-414. ISSN 1517-9702. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013005000024>>. Acesso em: 2 ago. 2014.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2008, v.13, n.38, p. 252-264. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000200005>>. Acesso em: 2 ago. 2014.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**. [Online]. 2007, v.33, n.2, p. 281-295. ISSN 1517-9702. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022007000200007>>. Acesso em: 2 ago 2014.

ALMEIDA, Lucinalva; LEITE, Carlinda; SANTIAGO, Eliete. Um olhar sobre as políticas curriculares para formação de professores no Brasil e em Portugal na transição do século XX para o XXI. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 23, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502013000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 2 ago. 2014.

ALMEIDA, Camila dos Santos. **O processo formativo do Programa Ler e Escrever: uma análise da rede de formações proposta pelo estado de São Paulo**. 2014. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2014.

ALVES, Wanderson Ferreira. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**. [Online]. 2007, v.33, n.2, p. 263-280. ISSN 1517-9702. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022007000200006>>. Acesso em: 02 ago. 2014.

AMORIM, Simone Silveira; FERRONATO, Cristiano de Jesus. O processo de profissionalização docente e a criação da Escola Normal em Sergipe (1827-1879). **Educar em Revista**. [online.], n. 49, jun. 2013. ISSN 0104-4060. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/31824>>. Acesso em: 2 ago. 2014.

ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n.145. São Paulo. jan./abr. 2012.

_____. Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. **Educar em Revista** [online.], n. 50, dez. 2013. ISSN 0104-4060. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/34742>>. Acesso em: 16 ago. 2014.

ARAÚJO, Juliana Brito de. **Revisitando práticas pedagógicas bem-sucedidas na alfabetização de crianças**. 2011. 123 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Fundação Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2011.

BAHIA, Norinês Panicacci. Formação de professores em serviço: fragilidades e descompassos no enfrentamento do fracasso escolar. **Educação e Pesquisa**. [Online]. 2009, v.35, n.2, p. 317-329. ISSN 1517-9702. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022009000200007>>. Acesso em: 2 ago. 2014.

BARRETO, Maria Aparecida S. C. Estágio e pesquisa: uma contribuição à formação inicial de professores de educação especial. In: JESUS, Denise M. et al (Orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

_____. **Menino do mato**. São Paulo: Leya, 2010.

BATALHA, Denise Valduga. **As concepções de alfabetização e letramento de duas alfabetizadoras que atuam em escolas do campo no município de Palmeira das Missões - RS: uma reconstrução dos percursos formativos através de relatos autobiográficos**. 2011.167 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria. Palmeira das Missões, 2011.

BAUER, Adriana. Formação continuada de professores e resultados dos alunos no SARESP: propostas e realizações. **Educação e Pesquisa**. [Online]. 2011, v.37, n.4, p. 809-824. ISSN 1517-9702. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000400009>>. Acesso em: 2 ago. 2014.

_____. É possível relacionar avaliação discente e formação de professores? A experiência de São Paulo. **Educar em revista**. [Online]. 2012, v.28, n.2, p. 61-82. ISSN 0102-4698. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982012000200004>>. Acesso em: 2 ago. 2014.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BOEHLER, Marcella. Direitos de aprendizagem: novo conceito expressa o direito de a criança ser alfabetizada na idade certa. **Letra A - O Jornal do Alfabetizador**. Belo Horizonte, mar./abr. 2014, ano 10, n. 37. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - Faculdade de Educação/UFMG

BOTÍA, Antonio Bolívar. "¿De nobis ipsis silemus?" Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Rede: Revista Electrónica de Investigación Educativa**, México, v. 4, n. 1, p.40-65, mayo 2002. Mensal. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15504103>>. Acesso em: 7 maio 2013.

BRANDÃO, Melissa de Oliveira Machado. **Ensino fundamental de nove anos e possíveis implicações no processo de alfabetização: um estudo de caso**. 2012. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Federal de Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: SEF, 1997.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394, de 20 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 10 fev. 2014.

_____. Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>. > Acesso em: 10 fev. 2014.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Acervos complementares: as áreas do conhecimento nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília DF, 15 dez. 2010, seção 1, p. 34. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE007_2010.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2013.

_____. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 jul. 2012, 2012a. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2013.

_____. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa**. Currículo no Ciclo de Alfabetização: Consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem. Ano 02. Unidade 01. Brasília: MEC, 2012b.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Acervos complementares: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2012c.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa**. Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: MEC, 2012d.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. A aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética. Ano 1. Unidade 3. Brasília: MEC, SEB, 2012e.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Ludicidade na sala de aula. Ano 01. Unidade 04. Brasília: MEC, SEB, 2012f.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. O trabalho com gêneros textuais na sala de aula. Ano 02. Unidade 05. Brasília: MEC, SEB, 2012g.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012h.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões. Brasília: MEC, SEB, 2012i.

_____. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA)**: documento básico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

BRIDON, Janete; NEITZEL, Adair. Competências leitoras no Saeb: qualidade da leitura na educação básica. **Educação e Realidade** [online]. 2014, v.39, n.2, p. 437-462. ISSN 2175-6236. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362014000200006>>. Acesso em: 2 ago. 2014.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação e Sociedade**. [online]. 2008, v.29, n.105, p. 1139-1166. ISSN 0101-7330. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302008000400010>>. Acesso em: 2 ago. 2014.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e Ação na sala de aula).

CAMINI, Patrícia. Normalizando as escritas infantis: A caligrafia do Alfa e Beto. **Travessias**. v. 9. E-revista: UNIOESTE, 2010. p. 1-19.

CARVALHO, José Ricardo; SANTOS, Aline Araújo dos. Entre o método Alfa e Beto e as experiências de professores e alunos no espaço escolar. In: FÓRUM IDENTIDADES E ALTERIDADES: EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E QUESTÕES DE GÊNERO, 3. 2009, Itabaiana. **Anais...** Itabaiana: UFS, 2009. Disponível em: <<http://200.17.141.110/forumidentidades/IIIforum/textos.htm>>. Acesso em: 5 maio 2013.

CARVALHO, José Sérgio F. de. A teoria na prática é outra? Considerações sobre as relações entre teoria e prática em discursos educacionais. **Revista Brasileira de Educação**. [online]. 2011, v.16, n.47, p. 307-322. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782011000200003>>. Acesso em: 2 ago. 2014.

CARVALHO, Jose Ricardo. Uma experiência de narração na formação de professores a partir de Walter Benjamin. In. ROMÃO, Eliana Sampaio; NUNES, Cesar; CARVALHO, José Ricardo. (Orgs.). **Educação, Docência e memória**: Desa(fios) para a formação de professores. Campinas: Librum Editora, 2013. p. 77-95.

CASTANHEIRA, Ana Maria; CERONI, Mary Rosane. Reflexões sobre o processo de avaliar docente contribuindo com sua formação. **Avaliação**. Campinas. [online]. 2007, v.12, n.4, p. 719-737. ISSN 1414-4077. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772007000400009>>. Acesso em: 2 ago. 2014.

CHAVES, Silvia Nogueira. Memória e auto-biografia: nos subterrâneos da formação docente. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Salvador: EDUNEB, 2006. p. 161-176.

CHAVES, David Santos Pereira. **Instituto Ayrton Senna: ressignificando a função social da escola pública no município do Rio de Janeiro através do Programa "Acelera Brasil"**. 2012. 234 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

CHIACCHIO, Andrea Maria Martins. **Alfabetização e letramento: a formação de alfabetizadores na perspectiva do programa mineiro Alfabetização no Tempo Certo**. 2012. 256 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2012.

COLOMBI, Gisela Maria Silveira. **O ensino fundamental de nove anos no Brasil: uma análise da produção discente (2006-2010)**. 2012. 109 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, 2012.

CONCEICAO, Cristina; SOUSA, Óscar de. Ser professor hoje: o que pensam os professores das suas competências. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 20, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502012000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 2 ago. 2014.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORDEIRO, Edna. Formação Contínua e Prática Docente Reflexiva: uma análise do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 10, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502007000200024&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 2 ago. 2014.

CRISTALDO, Heloísa. **Entidades da sociedade civil aprovam pacto pela alfabetização, mas pedem ajustes**. Agência Brasil – Empresa Brasil de Comunicação, 2012. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/print/23177>>. Acesso em: 2 set. 2014.

CRISTOFOLINI, Carla. Refletindo sobre a Provinha Brasil a partir das dimensões sociocultural, linguística e cognitiva da leitura. **Alfa: Revista de linguística**. São José Rio Preto. [Online]. 2012, v.56, n.1, p. 217-247. ISSN 1981-5794. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1981-57942012000100010>>. Acesso em: 2 ago. 2014

CRUZ, Daniela Cezar. **História de outrora contadas agora: formas identitárias profissionais e sociais de uma professora rural**. 2011. 146 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria. Dilermando de Aguiar, 2011.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**. [Online]. 2013, v.39, n.3, p. 609-626. ISSN 1517-9702. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013005000014>>. Acesso em: 2 ago. 2014.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores**. Os desafios da aprendizagem permanente. Coleção: Currículo, Políticas e Práticas. Tradução: Maria Assunção Flores. Portugal: Porto Editora, 2001.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Revista Educação e Pesquisa**, v.32, n.2, p.359-371, ago 2006.

_____. **Biografia e Educação: figuras do indivíduo–projeto.** São Paulo: Paulus, 2008 (Coleção Pesquisa (Auto) Biográfica Educação).

DEMO, Pedro. **Aprender bem é possível: uma experiência exitosa em Campo Grande - MS.** Inclusão Social (Impresso), v. 3, p. 97-105, 2010.

DOMINICÉ, Pierre. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa, 2010

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola. **Revista Lusófona de Educação.** [Online]. Lisboa, n.13, p. 123-134. 2009. ISSN 1645-7250. Disponível em: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502011000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em : 17 ago. 2014.

ESTEBAN, Maria Teresa. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação.** [Online]. 2012, v.17, n.51, p. 573-592. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782012000300005>>. Acesso em: 2 ago. 2014.

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. **A pesquisa docente - sobre o conceito de professor pesquisador na formação inicial de agentes de letramento.** 2011. 159 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

FERREIRA, Fernando Ilídio. Reformas educativas, formação e subjectividades dos professores. **Revista Brasileira de Educação.** [Online]. 2008, v.13, n.38, p. 239-251. ISSN 1413-2478. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000200004>>. Acesso em: 2 ago. 2014.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre Alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2011.

FIGUEIREDO, Jacqueline de Souza Batista. **Projeto mineiro de Desenvolvimento Profissional de Professores - PDP: um estudo da formação continuada de professores.** 2007. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2007.

FISHMAN, Gustavo E; SALES, Sandra Regina. Formação de professores e pedagogias críticas: é possível ir além das narrativas redentoras? **Revista Brasileira de Educação.** [Online]. 2010, v.15, n.43, p. 7-20. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782010000100002>>. Acesso em: 2 ago. 2014.

FONTANIVE, Nilma et al. A alfabetização de crianças de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental de nove anos: uma contribuição para a definição de uma Matriz de Competências e Habilidades de leitura, escrita e matemática. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação** [online]. 2010, v.18, n.68, p. 527-548. ISSN 0104-4036. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362010000300007>>. Acesso em: 2 ago. 2014.

FONTES, Maria José de Oliveira; CARDOSO-MARTINS, Cláudia. Efeitos da Leitura de Histórias no Desenvolvimento da Linguagem de Crianças de Nível Sócio-econômico Baixo.

Psicologia: Reflexão e Crítica, 2004, v.17, p. 83-94 (2004). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n1/22308.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2014.

FURKOTTER, Monica et al. O que a formação contínua deve contemplar? O que dizem os professores. **Educação e Realidade**. [Online]. 2014, v.39, n.3, p. 849-869. ISSN 2175-6236. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362014000300012>>. Acesso em: 2 ago. 2014.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**. 2005, v. 11, n. 2, p. 327-345. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v11n2/12.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

GARCIA, Maria Manuela Alves; FONSECA, Márcia Souza da; LEITE, Vanessa Caldeira. Teoria e prática na formação de professores: a prática como tecnologia do eu docente. **Educar em Revista** [Online]. 2013, v.29, n.3, p. 233-264. ISSN 0102-4698. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982013000300010>>. Acesso em: 2 ago. 2014.

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, v. 2, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 18 out. 2013.

GATTI, Bernardete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2008, v.13, n.37, p. 57-70. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>>. Acesso em: 2 ago. 2014.

_____. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba; ANDRÉ, Marli. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011.

GLORIA, Julianna Silva. **Influências e confluências do uso do suporte de escrita na alfabetização da crianças do 1º ano do primeiro ciclo**. 2011. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011.

GORNI, Doralice Aparecida Paranzini. Ensino Fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo? **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação** [online]. 2007, v.15, n.54, p. 67-80. ISSN 0104-4036. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362007000100005>>. Acesso em: 2 ago. 2014.

GRIGOLI, Josefa A. G. et al. A formação do professor investigador na escola e as possibilidades da pesquisa colaborativa: um retrato sem retoques. **Revista Lusófona de Educação**. Lisboa, n. 10, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502007000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 2 ago. 2014.

GUILHERME, Fabiana Rosa Vilela de Oliveira. **Alfabetização: dinâmica das práticas didáticas e as interações das crianças com a linguagem escrita**. 2011. 245 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, 2011.

GURGEL, Carmesina Ribeiro; LEITE, Raimundo Hélio. Avaliar aprendizagem: uma questão de formação docente. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação** [online]. 2007, v.15, n.54, p. 145-168. ISSN 0104-4036. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362007000100009>>. Acesso em: 2 ago. 2014

HORIKAWA, Alice Yoko; JARDILIN, José Lima. A formação de professores e o livro didático: avaliação e controle dos saberes escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 15, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502010000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 2 ago.2014.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA. Antônio. (ed.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1989. p. 31- 61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿Qué dicen los informes? **Revista de Educación**, Madrid, n. 340, p. 41-49, mayo/ago. 2006.

JESUS, Denise Meyrelles de; VIEIRA, Alexandro Braga; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Pesquisa-ação colaborativo-crítica: em busca de uma epistemologia. **Educação e Realidade**. [online]. 2014, v.39, n.3, p. 771-788. ISSN 2175-6236. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362014000300008>>. Acesso em: 2 ago. 2014.

JOSE, Lucimara de São. **Os efeitos do pró-letramento na formação das professoras alfabetizadoras do município de Conselheiro Lafaiete**. 2012. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2012.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JULIO, Edna. **Políticas públicas de educação e formação do professor alfabetizador: o projeto bolsa escola pública e universidade na alfabetização inicial**. 2012. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

KLEIMAN, Ângela B. Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? In: BRASIL. **Linguagem e Letramento em foco: Linguagem nas séries iniciais**. Brasília: MEC, 2005.

LAGE, Bernardino da Fonseca. **Metodologia especial: a língua e a literatura portuguesa na educação primária**. Lisboa/ Porto/ Coimbra: LVMEN, 1924.

LEIRIAS, Cláudia Martins. **Formação continuada com professores alfabetizadores: possibilidades da ação supervisora**. 2012. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Alfabetização e Letramento: Notas sobre o processo de alfabetização escolar. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva. (Org.). **Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. 3. ed. Komedi: Campinas, 2001. (Coleção ALLE).

LIMA, Iana Gomes de. **A adoção de programas de intervenção pedagógica e as novas dinâmicas no trabalho docente:** uma análise a partir de três escolas estaduais do Rio Grande do Sul. 2011. 180 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

LOTFI, Maria do Carmo Ferreira. **Alfabetização. Onde e como se forma o professor alfabetizador?** 2011. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho. São Paulo, 2012.

LOURENÇO FILHO, Manoel. **Testes ABC:** para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita. 4.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1952.

LUDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da; BOING, Luiz Alberto. A pesquisa do professor da educação básica em questão. **Revista Brasileira de Educação.** [Online]. 2009, v.14, n.42, p. 456-468. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000300005>>. Acesso em: 2 ago. 2014.

MACHADO, Ednéia Maria Azevedo. **Programa de formação de professores alfabetizadores (PROFA):** um ressignificar da prática docente? 2007. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2007.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educação e Realidade.** [Online]. 2014, v.39, n.2, p. 413-436. ISSN 2175-6236. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362014000200005>>. Acesso em: 2 ago 2014.

MACIEL, Dulce Rocha. **Programa Alfa e Beto de alfabetização:** letras e formas. 8. ed. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2008. (Programa Alfa e Beto).

MACIEL, Francisca Izabel Pereira e LÚCIO, Iara Silva. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia, MACIEL, Francisca e MARTINS, Raquel (Orgs.) **Alfabetização e letramento na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008.

MAIA, Gisele Costa. **Reagrupamentos temporários e o sucesso na alfabetização de crianças:** estudo de caso em duas escolas públicas da superintendência regional de ensino de Montes Claros. 2012. 121 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2012.

MARIN, Alda Junqueira; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Parcerias entre o setor público e o privado em escolas estaduais paulistas e o trabalho do professor: alguns dados para reflexão. **Pró-posições** [online]. 2012, v.23, n.1, p. 113-128. ISSN 0103-7307. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072012000100008>>. Acesso em: 2 ago. 2014.

MARREIROS, Regina Sodrê Almeida. **Dos métodos de alfabetização às práticas das professoras:** um percurso a ser desvelado. 2011. 138 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2011.

MARTINS, Ernesto Candeias. A (des)construção do saber educativo nos laços da teoria da educação. **Revista Lusófona de Educação.** [online]. 2011, n.17, p. 49-64. ISSN 1645-7250.

Disponível em: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502007000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 2 ago. 2014.

MARTINS, Regina Magna Rangel. **O Programa "Alfa e Beto":** alfabetização pelo método metafônico, sua metodologia e uma experiência em Mato Grosso do Sul. 2012. 145 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2012.

MATIAS, Bárbara Ferreira. **Narrativas de professoras:** análise da construção dos saberes da prática de profissionais com experiência reconhecida. 2012. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 2012.

MATO GROSSO DO SUL. Deliberação nº 8.144, de 9 de outubro de 2006. Dispõe sobre o Ensino Fundamental, com duração de 9 (nove) anos, e matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. **Diário Oficial do Estado**, Campo Grande, MS, 10 de out. 2006, p. 12.

_____. Resolução/SED nº 2.147, de 15 de janeiro de 2008. Dispõe sobre o Projeto "Além das Palavras". **Diário Oficial do Estado**, Campo Grande, MS, 16 jan. 2008. Disponível em: <http://ww1.imprensaoficial.ms.gov.br/pdf/DO7133_16_01_2008.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2013.

_____. **Programa Além das Palavras**. Campo Grande: SED, 2012a.

_____. **Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul - Ensino Fundamental e Ensino Médio**. Campo Grande: SED, 2012b.

_____. Resolução /SED nº 2.509, de 4 de janeiro de 2012. Dispõe sobre o Programa Além das Palavras. **Diário Oficial do Estado**, Campo Grande, MS, 5 jan. 2012. Campo Grande: SED: 2012c. Disponível em: <http://ww1.imprensaoficial.ms.gov.br/pdf/DO8104_05_01_2012.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2013.

_____. **Instrução Normativa nº 1**, de 10 de janeiro de 2012. Estabelece os procedimentos para a seleção e lotação dos coordenadores de área para os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, a fim de atuar na implantação do Programa Além das Palavras nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino, no ano de 2012. Campo Grande: SED, 2012d.

_____. Resolução/SED nº 2.597, de 14 de dezembro de 2012. Dispõe sobre o Projeto de Coordenação de Língua Portuguesa e de Matemática e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Campo Grande, MS, 20 dez. 2012. Campo Grande: SED, 2012e. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.jusbrasil.com.br/diarios/44558868/doems-20-12-2012-pg-2>>. Acesso em: 13 jun. 2013.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o Programa Além das Palavras**. Campo Grande: SED, 2013. Disponível em: <http://www.pnaicilhabela.com.br/wpcontent/uploads/2013/11/pnaic_e_o_programa_alem_da_s_palavrasMS.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2014.

MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. **Emília Ferreiro e a alfabetização no Brasil:** um estudo sobre a psicogênese da língua escrita. São Paulo: UNESP, 2007.

MENDES, Flavia Aparecida. **Produção de texto na alfabetização: análise de uma prática do primeiro ano do ensino fundamental.** 2012. 166 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São João Del Rei. São João Del Rei, 2012.

MILLANI, Silvana Martins de Freitas. **Aprendizagem docente no contexto da alfabetização: movimentos formativos de professoras a partir da tríade ensino, pesquisa e extensão.** 2012. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2012.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nioletti. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1986.

MONTEIRO, Sara Mourão; SOARES, Magda. Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização. **Educação e Pesquisa.** [Online]. 2014, v.40, n.2, p. 449-466. ISSN 1517-9702. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022014005000006>>. Acesso em: 2 ago. 2014.

MORAIS, Artur Gomes de. Concepções e metodologias de alfabetização: Por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”? In: ENDIPE, 3., 2006, Recife. **Anais...** Recife: UFPE, 2006. p. 1 – 15. Disponível em <http://portalmeec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ensfund/Alf_moarisconcpmetodalf.pdf>. Acesso em 12 abr. 2014.

_____. A pesquisa psicolinguística de tipo construtivista e a formação de alfabetizadores no Brasil: Contribuições e questões atuais. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva et al. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 21-37.

_____. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Melhoramentos, 2012a. (Como eu ensino).

_____. Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Provinha Brasil. **Revista Brasileira de Educação.**[Online]. 2012b, vol.17, n.51, p. 551-572. ISSN 1413-2478. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782012000300004>>. Acesso em: 2 ago. 2014.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2010, v.15, n.44, p. 329-341. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782010000200009>>. Acesso em: 2 ago. 2014.

MOURÃO, Luciana; ESTEVES, Vera Vergara. Ensino Fundamental: das competências para ensinar às competências para aprender. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação.** [Online]. 2013, v.21, n.80, p. 497-512. ISSN 0104-4036. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362013000300006>>. Acesso em: 2 ago. 2014.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; PERES, Eliane Teresinha. A supremacia da perspectiva associacionista em práticas alfabetizadoras no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos. **Educar em Revista** [Online], 2013, v.29, n.2, p. 65-89. ISSN 0102-4698. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982013000200004>>. Acesso em: 2 ago. 2014.

NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; MELIM, Paula Gaspar. Vozes reveladas e reveladoras nas narrativas sobre a formação do professor alfabetizador no PIBID. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.4, n.11, p.98-112, 2013.

NÓVOA, Antônio. Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. (Coleção Ciências da Educação, v.4).

_____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: Paulus, 2010.

NUNES, Débora R. P. Teoria, pesquisa e prática em Educação: a formação do professor-pesquisador. **Educação e Pesquisa** [online], 2008, v.34, n.1, p. 97-107. ISSN 1517-9702. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022008000100007>>. Acesso em: 2 ago 2014.

OJA, Aline Juliana. **Desenvolvimento profissional de uma professora alfabetizadora: a construção de práticas bem-sucedidas**. 2011. 166 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, 2011.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e. **Alfabetização de crianças e adultos: novos parâmetros**. 5. ed. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2004.

_____. **110 Minilivros**. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2009.

_____. Cartilhas de alfabetização: a redescoberta do Código Alfabético. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação** [online], 2010a, v.18, n.69, p. 669-709. ISSN 0104-4036. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362010000400003>>. Acesso em: 2 ago. 2014.

_____. Educação: quem se candidata às reformas? **Blog O Estado**, São Paulo, jun. 2010b. Disponível em: <<http://www.blogsoestado.com/gastaovieira/2010/06/page/2/>>. Acesso em: 10 maio 2013.

_____. **Manual de Consciência Fonêmica**. 9.ed. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2010c.

_____. **Aprender a Ler: alfabetização**. 2. ed. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2011.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e; SILVA, Luiz Carlos Faria da. Para que servem os testes de alfabetização? **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação** [online], 2011, v.19, n.73, p. 827-840. ISSN 0104-4036. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362011000500006>>. Acesso em: 2 ago. 2014.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e; CHADWICK, Clifton. **Aprender e Ensinar**. 9. ed. Belo Horizonte: Instituto Alfa e Beto, 2008.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e; CASTRO, Juliana C.J. **Usando textos na sala de aula: tipos e gêneros textuais**. 2. ed. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2011.

OLIVEIRA, Adolfo Samuel de; BUENO, Belmira Oliveira. Formação às avessas: problematizando a simetria invertida na educação continuada de professores. **Educação e**

Pesquisa. [Online]. 2013, v.39, n.4, p. 875-890. ISSN 1517-9702. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013005000011>>. Acesso em: 2 ago. 2014.

PACHECO, José Augusto. Currículo, aprendizagem e avaliação: uma abordagem face à agenda globalizada. **Revista Lusófona de Educação** [online], Lisboa, n. 17, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502011000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 2 ago. 2014.

_____. Políticas de avaliação e qualidade da educação: uma análise crítica no contexto da avaliação externa de escolas, em Portugal. **Avaliação** [online], Campinas, 2014, v.19, n.2, pp. 363-371. ISSN 1414-4077. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772014000200005>>. Acesso em: 2 ago. 2014.

PANSINI, Flávia; MARIN, Aline Paula. O ingresso de crianças de 6 anos no ensino fundamental: uma pesquisa em Rondônia. **Educação e Pesquisa** [online], 2011, v.37, n.1, p. 87-103. ISSN 1517-9702. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000100006>>. Acesso em: 2 ago. 2014.

PAVAN, Ruth. Currículo e multiculturalismo: reflexões para a formação de educadores. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 15, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502010000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 2 ago. 2014.

PELINSON, Júlia. Métodos de alfabetização: professores alfabetizam com sucesso, mas não conseguem explicitar teorias. **Letra A: o jornal do alfabetizador**. Belo Horizonte: CEALE/UFMG, ano 9, n. 33, mar./abr. 2013. Bimestral. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/JLA/2013_JLA33.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2014.

PENTEADO, Andrea. Programa Mais Educação como política de educação integral para a qualidade. **Educação e Realidade**. [Online]. 2014, v.39, n.2, p. 463-486. ISSN 2175-6236. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362014000200007>>. Acesso em: 2 ago. 2014.

PEREIRA, Sueli Machado. **A implantação do Ensino Fundamental de nove anos em Minas Gerais: a visão da criança**. 2011. 184 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Católica de Minas Gerais. Poços de Caldas, 2011.

PEREIRA, Claudia Justus Torres. **A formação do professor alfabetizador: desafios e possibilidades na construção da prática docente**. 2012. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Rondônia. Machadinho do Oeste, 2012.

PERES, Lúcia Maria Vaz. A escrita da memória autobiográfica...para que te quero? In: SOUZA, Elizeu Clementino; GALLEGOS, Rita de Cássia. (Orgs.). **Espaços, tempos e gerações: perspectivas (auto)biográficas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 73-90.

PERFETTI, Charles A. Comprehending written language: A blueprint of the reader. In C. Brown & P.Hagoort (Eds.). **The neurocognition of language**. Oxford University Press, 1999. p. 167-208.

PINHEIRO, Gilciane Ottoni. **Práticas de alfabetização no município de Viana, no período de 2000 a 2009**. 2012. 192 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Espírito Santo. Viana, 2012.

RAMOS, Maria Dedice. Propostas e Ações do Programa de Formação Continuada de professores: percepção de professores de escolas públicas estaduais de João Pessoa. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 9, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502007000100023&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 2 ago. 2014.

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação**. Trad. de Artur Morão, Lisboa: Edições70, 1976.

ROCHA, Fulvia de Aquino; SOUZA, Elizeu Clementino. Professoras alfabetizadoras: o que revelam suas histórias de vida? In: PASSEGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino. (Orgs.). **Pesquisa (auto) biográfica: narrativas de si e formação**. Curitiba: CRV, 2013. p. 177- 194.

ROFINO, Marivalda Abigail. **Política de formação continuada na rede municipal de Juiz de Fora/MG: Uma perspectiva de análise a partir do curso encontro de professores alfabetizadores no período de 2009 a 2011**. 2012.112 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2012.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, set./dez. 2006, p. 37-50. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=189116275004>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

ROSADO, Cristine Tinoco da Cunha Lima; CAMPELO, Maria Estela Costa Holanda. Educação escolar: a vez e a voz das crianças. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação** [online]. 2011, v.19, n.71, p. 401-424. ISSN 0104-4036. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362011000300010>>. Acesso em: 2 ago. 2014.

SALMÓRIA, Andreia Hildebrando dos Santos. **A alfabetização nos três primeiros anos do ensino fundamental em relação aos processos do ensino e da aprendizagem na voz das professoras**. 2011. 106 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Oeste de Santa Catarina. Joaçaba, 2011.

SANTOS, Tatiana Cristina dos. **Índio, música e brincadeira: pontos e contrapontos do material didático do Programa Ler e Escrever no 1º ano do Ensino Fundamental**. 2014. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2014.

SARTI, Flavia Medeiros. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. **Educação e Pesquisa**. [Online]. 2012, v.38, n.2, p. 323-338. ISSN 1517-9702. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022012000200004>>. Acesso em: 2 ago. 2014.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. [Online]. 2009, v.14, n.40, p. 143-155. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>>. Acesso em: 2 ago. 2014.

SERRES, Michel. **Polegarzinha**. Trad. Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SHINEIDER, Suzana. **O Projeto Piloto de Alfabetização do Rio Grande do Sul: um olhar de estranhamento sobre os seus materiais didáticos**. 2009. 149 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SIGWALT, Carmen Sá Brito. **Distintas perspectivas de aquisição da língua escrita e a formação do professor que busca alfabetizar-letrando**. 2013. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

SIMÕES, Maria Inez Barroso. **O Programa de Intervenção Pedagógica do Estado de Minas Gerais (PIP)**. 2012. 109 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2012.

SILVA, Katiene Symone de Brito Pessoa da. **Formação continuada em serviço: um caminho possível para ressignificação da prática pedagógica, numa perspectiva inclusiva**. 2011. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2011.

SILVA, Ceris Salete Ribas; CAFIERO, Delaine. Implicações das políticas educacionais no contexto do ensino fundamental de nove anos. **Educar em Revista** [online]. 2011, v.27, n.2, p. 219-248. ISSN 0102-4698. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982011000200011>>. Acesso em: 2 ago. 2014.

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educação e Realidade** [online]. 2012, v.37, n.3, p. 803-821. ISSN 2175-6236. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362012000300006>>. Acesso em: 2 ago. 2014.

SILVA, Thalita Folmann da; PORTILHO, Evelise Maria Labatut. Os aspectos metodológicos da prática pedagógica no 1º ano do Ensino Fundamental. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação** [online]. 2013, v.21, n.80, p. 473-496. ISSN 0104-4036. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362013000300005>>. Acesso em: 2 ago. 2014.

SILVA, Rodrigo Manoel Dias da; BUSNELLO, Chaiane Paula; PEZENATTO, Fabíola. Políticas educativas e a gestão dos modos de viver nas cidades. **Educação e Realidade** [online]. 2013, v.38, n.3, p. 953-975. ISSN 2175-6236. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362013000300014>>. Acesso em: 2 ago. 2014.

SILVA, Ângela Carrancho da; SANTOS, Sandra Maria dos. Avaliação da formação continuada no Estado do Rio de Janeiro: um estudo de caso. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação** [online]. 2013, v.21, n.79, p. 269-297. ISSN 0104-4036. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362013000200006>>. Acesso em: 2 ago. 2014.

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca. A construção do conhecimento. In: SOARES, Magda; MACIEL, Francisca. (Orgs.). **Alfabetização**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000. (Série Estado do Conhecimento). p. 9-13.

SOARES, Magda Becker. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**. v. 9, n. 52. jul./ago, 2003, p. 14-21.

_____. Letramento e Alfabetização: As muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 25, p.5-17, jan./fev./mar./abr. 2004. Quadrimestral.

SOARES, Ademilson de Sousa. A formação do professor da Educação Básica entre políticas públicas e pesquisas educacionais: uma experiência no Vale do Jequitinhonha em Minas Gerais. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação** [online]. 2014, v.22, n.83, p. 443-464. ISSN 0104-4036. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362014000200008>>. Acesso em: 2 ago. 2014.

SORDI, Mara Regina Lemes; LUDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação**. Campinas. [online]. 2009, v.14, n.2, p. 313-336. ISSN 1414-4077. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772009000200005>>. Acesso em: 2 ago 2014.

SOUSA, Sandra Zákia. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação**. Campinas. [online]. 2014, v.19, n.2, p. 407-420. ISSN 1414-4077. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772014000200008>>. Acesso em: 2 ago 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino; PORTUGAL, Jussara Fraga; SILVA, Arlete Vieira. Ensino e Pesquisa – Estágio e Formação. In: ROMÃO, Eliana Sampaio; NUNES, Cesar; CARVALHO, Jose Ricardo. (Orgs.). **Educação, docência e memória: desa(fios) para a formação de professores**. Campinas: Librum Editora, 2013. p. 47-63.

SOUZA, Fernanda Amaral de. **Políticas educativas, avaliação e trabalho docente: o caso de um programa de intervenção pedagógica no Rio Grande do Sul**. 2011. 181 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2011.

SOUZA, Helen Danyane Soares Caetano de. **A formação do pedagogo como agente de letramento: perspectivas e possibilidades**. 2011. 106 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade de Brasília. Unai, 2011.

STABENOW, Feb. **Narrativas de professoras alfabetizadoras: o lugar do lúdico na alfabetização**. 2011. 155 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2011.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. Madri: Morata, 1987.

SUBA, Luciane Aparecida. **O ensino da leitura e da escrita: uma questão que perpassa a formação do pedagogo**. 2012. 163 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2012.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.13, p.5-24, jan/fev./mar/abr./ 2000. Quadrimestral.

TAVARES, Cristina Zukowsky. Formação em avaliação como um caminho para a profissionalização docente. **Revista Lusófona de Educação** [online]. 2010, n.16, p. 59-74.

ISSN 1645-7250. Disponível em:

<http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502007000200024&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 2 ago. 2014.

TEIXEIRA, Leny R. M. A formação docente: As narrativas autobiográficas como recurso para um enfoque clínico. In: REBOLO, F.; TEIXEIRA, L.R.M.; PERRELI, M.A.S. **Docência em questão**: discutindo trabalho e formação. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 109-134.

UBARANA, Adelia Dieb. **Em que contextos aprenderam a ensinar os professores que propiciam aprendizagens pertinentes à alfabetização?** 2011. 206 f. Tese (Doutorado Em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2011.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. Unidade Universitária de Campo Grande. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Campo Grande, MS: UEMS, 2007.

VENTURI, Neivane Marize. **Compreensões dos professores alfabetizadores acerca do processo da construção da escrita no 1º ano do ensino fundamental**. 2012. 128 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Regional de Blumenau. Blumenau, 2012.

VESPOLI, Ana Carolina Torres. **A consciência fonológica e o Programa Ler e Escrever**. 2013. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2013.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação. [online]. 2011, v.19, n.73, p. 769-792. ISSN 0104-4036. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362011000500003>>. Acesso em: 2 ago. 2014.

WINKELER, Maria Silvia Bacila. **Didática do formador do alfabetizador**. 2012. 145 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2012.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico In: GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. (Orgs.) **Cartografia do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, Mercado de Letras: ABL, 1998. p. 207-236.

_____. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. **Educação e Pesquisa**. [Online]. 2007, v.33, n.2, p. 247-262. ISSN 1517-9702. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022007000200005>>. Acesso em: 2 ago. 2014.

_____. A dimensão criadora no trabalho docente: subsídios para a formação de professores alfabetizadores. **Educação e Pesquisa**. [Online]. 2010, v.36, n.2, p. 459-474. ISSN 1517-9702. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022010000200003>>. Acesso em: 2 ago. 2014.

REFERÊNCIAS ICONOGRÁFICAS UTILIZADAS NO 2º ATELIE

Janela 1 - Reprodução da tela “The false mirror”, de René Magritte (1928). Disponível em: <<http://www.learner.org/courses/globalart/work/102/index.html>>. Acesso em 16 fev. 2014.

Janela 2 - Reprodução da tela “The eye”, de René Magritte (1932/1935). Disponível em: <<http://0813f0743af57238a224-085bca9af5377bbf9b65317efb55e025.r97.cf2.rackcdn.com/the-eye.jpg>>. Acesso em: 16 fev. 2014.

Janela 3 - Reprodução da tela “La vie de famille”, de René Magritte (1967). Disponível em: <<http://fine-arts-museum.be/fr/la-collection/rene-magritte-sans-titre-la-vie-de-famille?artist=magritte-rene-1&page=7>>. Acesso em: 16 fev. 2014.

Janela 4 - Reprodução da tela “O telescópio”, de René Magritte (1963). Disponível em: <<http://fine-arts-museum.be/fr/la-collection/rene-magritte-sans-titre-la-vie-de-famille?artist=magritte-rene-1&page=7>>. Acesso em: 16 fev. 2014.

Janela 5 - Reprodução da tela “La clef dès champs”, de René Magritte (1936). Disponível em: <http://www.museothyssen.org/en/thyssen/ficha_obra/3>. Acesso em: 16 fev. 2014.

Janela 6 - Reprodução da tela “The human condition”, de René Magritte. Disponível em <<http://fine-arts-museum.be/fr/la-collection/rene-magritte-sans-titre-la-vie-de-famille?artist=magritte-rene-1&page=7>>. Acesso em: 16 fev. 2014.

Janela 7 - Reprodução da tela “The Key to the Fields”, de René Magritte (1936). Disponível em: <<http://www.abcgallery.com/M/magritte/magritte15.html>>. Acesso em: 16 fev. 2014.

Janela 8 - Reprodução da tela “Moça na janela”, de Salvador Dali (1925). Disponível em: <<http://atividadeslinguaportuguesa.blogspot.com.br/2011/12/moca-na-janela-salvador-dali.html>>. Acesso em: 16 fev. 2014.

Janela 9 - Reprodução da tela “Violeiro”, de Almeida Junior (1899). Disponível em: <<http://noticias.universia.com.br/tempo-livre/noticia/2012/10/22/976148/conheca-violeiro-almeida-junior.html>>. Acesso em: 16 fev. 2014.

Janela 10 - Reprodução da tela “The window”, de René Magritte(1925). Disponível em: <<http://www.wikiart.org/en/rene-magritte/the-window-1925>>. Acesso em: 16 fev. 2014.

Janela 11 - Reprodução da tela “Belo Mundo” (1964). Disponível em: <<http://ochendaje.livejournal.com/151755.html?thread=2973387>>. Acesso em: 16 fev. 2014.

Janela 12 - Fotografia de uma vidraça em que aparece refletida a imagem de uma adolescente com uma expressão de abandono e desesperança. Autor desconhecido. Disponível em: <<http://www.gettyimages.pt/editorialimages/archival>>. Acesso em: 8 fev. 2014.

Janela 13 - Uma vidraça comum, com um globo terrestre em seu beiral. Autor desconhecido. Disponível em: <<http://www.gettyimages.pt/editorialimages/archival>>. Acesso em 8 fev. 2014.

Janela 14 - Uma janela rústica, de madeira, representada num ângulo que permite ver outras janelas menores através dela. Autor desconhecido. Disponível em: <<http://www.gettyimages.pt/editorialimages/archival>>. Acesso em: 8 fev. 2014.

Janela 15 - Inúmeras janelas em uma parede de edifício. Autor desconhecido. Disponível em: <<http://www.gettyimages.ca/detail/photo/office-building-windows-reflected-off-the-high-res-stock-photography/130902663>>. Acesso em: 16 fev. 2014.

Janela 16 - Uma janela, mais parecida com uma moldura, por onde se vê uma cena campestre. Autor desconhecido. Disponível: <<http://www.gettyimages.pt/editorialimages/archival>>. Acesso em: 8 fev. 2014.

Janela 17 - Uma janela com ar moderno e tropical, por onde se vê vários bambus. Autor desconhecido. Disponível em: <<http://www.thinkstockphotos.fr/royalty-free/bamboo-pictures>>. Acesso em: 16 fev. 2014.

Janela 18 - Uma janela aberta, com uma cortina esvoaçando. Autor desconhecido. Disponível em: <<http://prestigecontractors.net/blog>>. Acesso em: 16 fev. 2014.

Janela 19 - Cinco janelas em um prédio simples, estilo “cortiço”, com um varal de roupas em primeiro plano e flores nos beirais. Autor desconhecido. Disponível em: <<http://www.fotosearch.com/photos-images/old-clothes.html>>. Acesso em: 16 fev. 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A - PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: PODEMOS MELHORAR O CENÁRIO PARA OS NOSSOS ARTISTAS?

*Tive o privilégio de não saber quase tudo.
E isso explica
o resto.*

(BARROS, 2010)

1 Introdução

Ao chegar à reta final deste percurso, deparamo-nos com mais dúvidas e questionamentos do que no início da caminhada. Temos a impressão de que, quando o conhecimento e a informação aumentam, a certeza de que falta muito a conhecer amplia na mesma proporção. A principal indagação é: "Estudamos a matriz teórica dos programas; o que dizem os acadêmicos em outras pesquisas; o que dizem os autores especialistas; fizemos um panorama geral da opinião de professores da rede estadual e pesquisamos mais a fundo o grupo focal. E agora? O que fazer com esses resultados? Engavetá-los, arquivá-los em uma biblioteca, publicá-los para que sejam lidos? Por quem? Qual o caminho agora?"

O caminho proposto pelo Programa de Mestrado Profissional da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul é, como forma de deixar uma contribuição para a melhoria da Educação Básica, elaborar uma proposta de intervenção que abranja a problemática abordada na pesquisa. Para organizar essa proposta, buscamos fazer, neste capítulo, um entrelaçamento de conceitos, resultados e perspectivas, por meio das reflexões geradas no percurso desta caminhada-pesquisa. Buscando a contribuição dos autores que vêm, ao longo dos anos, pesquisando esse fenômeno complexo e intrigante que é a educação escolar, sobretudo no que se refere à *formação e ao desenvolvimento profissional* de professores alfabetizadores, propomo-nos a delinear *em que* a análise dos dados desta pesquisa, aliada às contribuições teóricas dos pesquisadores da alfabetização, pode contribuir para a construção de um novo cenário no tratamento da alfabetização na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul. O objetivo maior é propor uma abordagem que seja desprovida de “[...] partidarismos teóricos” ou “[...] fundamentalismos psicolinguísticos e pedagógicos.” (MORAIS, 2012, p. 13-15).

Como iniciei este trabalho com a narrativa da minha história de vida, de como a entrada dos programas aqui analisados provocaram “perturbações” no meu trajeto e me

levaram a sair de uma zona de conforto em busca de respostas às minhas inquietudes, gostaria de terminá-lo da mesma forma: narrando, com base nas reflexões que as minhas experiências pessoais suscitaram, o que poderiam ser alternativas válidas não somente para um “processo formativo”, mas para a criação de uma cultura a favor do *desenvolvimento profissional docente*, desenvolvimento este que permitiria aos professores a *autonomia* profissional necessária para analisar criticamente as *políticas públicas*, as *práticas de ensino* e as próprias ofertas de *formação em serviço*.

2 Estágios: o início do início

Quando iniciei a carreira como docente, quantas dúvidas, incertezas e equívocos fizeram parte dessa iniciação. As deficiências do estágio supervisionado contribuíram, e muito, para acentuar essas dúvidas. Conforme narrei no primeiro capítulo, entrei na docência por acaso, sem qualificação alguma, exceto o fato de ser uma das privilegiadas, em um município do interior de Goiás, que estava tendo acesso ao ensino universitário. Porém, a graduação que eu fazia, na época, era em Administração de Empresas. Não se faz necessário dizer que eu não possuía preparo pedagógico. Mesmo após desistir dessa faculdade e ingressar na Pedagogia, faltava-me muito conhecimento para realizar meu trabalho com segurança.

Quando cursava o 2º ano de Pedagogia, fui convidada a trabalhar numa escola particular recém-inaugurada, aquela que no primeiro capítulo mencionei que era receptiva a novas ideias. Trabalhando numa turma de alfabetização, com poucos conhecimentos sobre os processos de aquisição de leitura e escrita, acabava por mesclar as práticas que vivenciei como aluna com práticas “menos conservadoras”, porém ainda de uma forma muito desarticulada e intuitiva, na base do ensaio/erro.

O estágio acontecia apenas no quarto ano e no meu caso consistiu em duas viagens pelo Programa Alfabetização Solidária onde ministrei sozinha a voluntários leigos um curso de uma semana sobre alfabetização de adultos (no modelo freiriano) em municípios do interior da Bahia e, posteriormente, do Espírito Santo. Essas duas semanas me renderam um DEZ em estágio e foi uma ótima experiência, mas logicamente insuficiente para me preparar para atuar em escolas como professora regente, ministrando aulas dos diferentes conteúdos curriculares – e acrianças.

De acordo com Gatti (2014), não existe nos cursos de licenciatura no Brasil uma entendimento único quanto a como articular os conteúdos curriculares e a didática de ensino,

sendo que a legislação sobre o assunto, como exemplo as Diretrizes Curriculares Nacionais, são “frágeis ou ambíguas” ou “complexas em excesso”, o que acaba por gerar “[...] impasses em sua concretização nas estruturas curriculares de licenciatura.” (GATTI, 2014, p. 36).

Assim, a autora complementa:

Os estágios curriculares, que seriam espaços onde teorias e práticas em interconexão com os contextos de escolas propiciariam a construção de aprendizagens sobre a educação escolar e à docência, com a contribuição da experiência de docentes das IES, mostram-se, em sua maioria, sem um planejamento que diga de seus propósitos e ações. (GATTI, 2014, p. 40).

Tomando emprestado o mote de António Nóvoa, que vez ou outra em suas palestras ou textos compara nossa profissão a de outros campos como, por exemplo, a de médicos, engenheiros, arquitetos, penso em como o professor é lançado como responsável pelo aprendizado de alunos, sem ter tido oportunidade de ter uma preparação sólida para tanto. Nos meus primeiros anos como professora, agia mais pela intuição do que com base em fundamentos teóricos. Não é possível imaginar profissionais da medicina fazendo o mesmo. Ao contrário, antes de poderem exercer sua profissão estes acompanham, como residentes, a rotina de um hospital ou posto de saúde, onde podem observar os médicos experientes atuando em situações reais. Quando começam a pôr em prática seus estudos, não o fazem sozinhos, mas com o acompanhamento e auxílio de seus professores.

Essa comparação foi feita para incitar à reflexão sobre a necessidade de melhor preparação, pelo estágio supervisionado, dos profissionais que irão ingressar na carreira docente. Desta forma,

[...] o estágio deve ser caracterizado por uma relação ensino-aprendizagem mediada pela ação do professor/formador, entre o aluno estagiário e um profissional reconhecido, em unidades escolares dos sistemas de ensino. Visa não somente a regência em sala de aula, mas também a reflexão teórico-prática sobre a docência e demais aspectos integrantes do cotidiano escolar, a exemplo da elaboração de projetos pedagógicos, matrícula, organização das turmas, organização de tempos e espaços escolares. (BARRETO, 2007, p. 274).

A proposta do Curso de Pedagogia da UEMS, neste sentido, oferece uma alternativa interessante para melhorar a articulação teoria/prática. A disciplina de Estágio Supervisionado é dividida em 4 módulos, sendo o primeiro iniciado desde o primeiro ano. No primeiro ano, os estagiários observam diferentes realidades: escolas rurais/urbanas, centro/periferia, públicas/privadas, em diferentes níveis e modalidades de ensino. Paralelamente, pesquisam a natureza histórica da escola e suas possibilidades de transformação. No segundo ano,

iniciando o Módulo II - Educação, Infância e Diversidade, observam e desenvolvem estudos em escolas indígenas, em comunidades negras, no campo, escolas para alunos com necessidades educacionais especiais e classes de educação de jovens e adultos. No Módulo III, as atividades são dirigidas especificamente para a primeira fase da Educação Básica, para a observação crítica dos métodos, técnicas e recursos utilizados pelos professores, tendo como referência as teorias estudadas e a realização de projetos e propostas de intervenção pedagógica. Finalmente, no quarto ano do Curso, o Estágio Curricular Supervisionado IV contempla atividades educativas em espaços não escolares onde são desenvolvidas experiências pedagógicas diferenciadas, estudo de teorias de organização e gestão educacional, elaboração de projetos, visitas, seminários e demais atividades relacionadas à organização e a gestão do trabalho educacional e aos espaços não escolares (UEMS, 2007).

Essa e outras propostas de sucesso, ou de experiências exitosas, desenvolvidas por diferentes universidades poderiam ser mais bem estudadas e divulgadas de modo a subsidiar a formulação de diretrizes nacionais para as disciplinas de estágio supervisionado nos cursos de licenciatura. Entender, desta forma, o lugar do estágio na preparação desse novo profissional,

[...] envolve ordens diversas de complexidade, de múltiplos problemas teórico-práticos relacionados a aprendizagens da docência, aos repertórios de conhecimentos necessários ao desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, à superação de que a instrumentalização técnica e didático-pedagógica garante, por si só, tanto o tempo da formação inicial quanto o exercício desenvolvido no estágio, como o período institucionalizado e formal, sistematicamente organizado para o exercício da profissão. (SOUZA, 2006, p. 142).

3 Professora iniciante: diante de uma tela em branco

Além das incipientes experiências que tive com relação ao estágio na graduação, a falta de uma política de inserção de professores iniciantes, tanto em meu Estado natal, Goiás, como em Mato Grosso do Sul, foi também determinante para que meu início profissional fosse ainda mais angustiante. Não havia um acompanhamento de novos profissionais, um suporte suficientemente alicerçado para diminuir esse impacto inicial, a que Huberman (1989) denomina de choque da realidade. Os primeiros confrontos com a complexidade da profissão docente, caracterizado por dúvidas e tensões, podem ter um efeito devastador sobre o iniciante.

Meus primeiríssimos confrontos foram (como já narrado) em escolas particulares no Estado de Goiás, antes de terminar a graduação. Porém, recém-formada, mudando-me para

Campo Grande/MS, entrei no serviço público por meio de concurso municipal e estadual. E, mesmo na rede pública, não houve ações específicas de acompanhamento da adaptação ao cargo, por parte das secretarias de educação, a não ser na questão avaliativa, com o estágio probatório. Lembro-me de que na primeira escola em que fui assumir o concurso, na rede municipal, as “vagas” eram para salas de 1ª e 2ª séries. Os professores com mais tempo de concurso tinham (e têm) direito à escolha de qual turma pretende assumir, por ordem de tempo de serviço. As séries com alunos maiores eram as mais “disputadas”, sobrando aos mais novos as séries de alfabetização, consideradas mais “difíceis”, desgastantes e desafiadoras. Na rede estadual não é diferente. Esse tipo de “regra interna” de convivência é repassada aos novatos, aqueles em estágio probatório, logo nos primeiros contatos. Como argumenta Carlos Marcelo Garcia:

Os primeiros anos de docência não só representam um momento de aprendizagem do “ofício” do ensino, especialmente em contato com os alunos nas classes. Significam também um momento de socialização profissional. É durante as práticas de ensino que os futuros professores começam a conhecer a “cultura escolar”. (GARCIA, 2010, p. 29).

Neste sentido, nas primeiras experiências com a docência, o professor acaba por assumir papéis avessos: o de ensinar e o de aprender a ensinar; o de avaliar a aprendizagem e o de aprendiz em avaliação. Aparentemente, cria-se a cultura de que, ao passar pelo estágio probatório, o professor deixaria de ser iniciante e não necessitaria mais de acompanhamento por parte dos órgãos gestores das secretarias de educação, mesmo que, nos primeiros três anos, esse “acompanhamento” se resumia ao preenchimento semestral ou anual pelo diretor escolar do relatório de estágio. Nesse relatório, com caráter avaliativo, são vistos apenas os resultados do processo, que serviriam para “aprovar” ou “reprovar” o iniciante. Porém, a busca por novos conhecimentos, o incentivo à pesquisa como forma de conhecer e atuar na realidade escolar, o aperfeiçoamento profissional, a troca entre os pares numa atitude colaborativa, não se configuram como uma meta institucional a ser perseguida.

Entendemos que

Reconhecer que a formação para a docência não se encerra na conclusão dos cursos de licenciatura, mas deve prosseguir ao longo da carreira, é um passo importante para que o iniciante não desanime diante das dificuldades e possa buscar os instrumentos e apoios necessários, sejam eles colegas mais experientes, ex-professores da universidade, ações oferecidas na escola ou em outros espaços formativos. Mas essas iniciativas não podem depender de vontade pessoal nem se limitar ao âmbito individual [...] Cabe ainda aos órgãos gestores da educação inserir os programas de inserção à docência num plano mais amplo de desenvolvimento profissional para que as ações

formativas tenham continuidade após o período probatório. (ANDRÉ, 2012, p. 166).

Destarte, o estágio deveria ser mais do que passar três anos na “corda bamba”, temendo fazer ou deixar de fazer algo que possa resultar em uma “nota baixa” e na perda do emprego, exatamente nos anos em que, com menor prática e experiência, esse professor deveria receber maior apoio real, que o fizesse se sentir como membro de uma rede colaborativa de profissionais. O estágio probatório deveria ser *um dos componentes* de uma política de inserção desses novos profissionais na carreira docente, que incluía “[...] estratégias de apoio, acompanhamento e capacitação”, de modo que “os iniciantes se convençam de quão importante é a adesão a um processo contínuo de desenvolvimento profissional.” (ANDRÉ, 2012, p. 166).

Porém, não é apenas no Brasil que há essa falta de programas com essa configuração. Segundo Marli André,

O relatório da OCDE (2006) reitera esse quadro e explica que, no levantamento feito em 25 países, apenas 10 indicaram ter programas obrigatórios de iniciação à docência: Austrália (alguns estados), Coreia do Sul, França, Grécia, Inglaterra, País de Gales, Irlanda do Norte, Japão e Suíça. Na Escócia, a participação fica a critério do professor e a grande maioria participa. Em 6 países a iniciação fica a critério das escolas e em 8 países não há programas formais. Na América Latina, a situação é ainda pior pois, de acordo com Vacilante (2009), a inserção na docência não é objeto de uma política, havendo raríssimos programas institucionalizados. (ANDRÉ, 2012, p. 116).

Neste sentido, entendemos que uma saída possível seria o investimento do sistema público na ampliação ou desenvolvimento de programas com características semelhantes ao do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), financiado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Esse programa elenca como um de seus objetivos “[...] inserir os licenciados no cotidiano de escolas da rede pública de educação” não apenas como observadores, mas de forma que estes tenham “[...] oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar.” (BRASIL, 20010, p.28). Essa inserção acontece enquanto os licenciandos estão realizando seus estudos teóricos na universidade, contando, além do apoio dos docentes do curso, com o respaldo dos coordenadores do Programa e das trocas entre os pares (professores da Educação Básica com os quais convivem e outros pibidianos nas reuniões do grupo).

Assim,

Compreendemos que a participação no PIBID corrobora com a integração do acadêmico bolsista na escola e, respectivamente, nas questões pertinentes ao espaço escolar. Cada nova experiência se constitui em desafio que avalia a capacidade de sobreviver no campo da docência, evidenciando suas características pessoais no enfrentamento de tal desafio. (NOGUEIRA; MELIM, 2013, p. 110).

Guardadas as devidas ressalvas às carências e lacunas do Programa, evidentes em diversas pesquisas apresentadas em eventos, congressos e outros meios, como, por exemplo, o baixo valor da bolsa-auxílio e o número reduzido de bolsas oferecidas, há que se observar, neste programa, quais suas características promissoras como programa público de valorização à docência e diminuição dos problemas de adaptação dos novos professores na educação básica, a fim de servir como um parâmetro do que poderia ser feito pelos órgãos públicos neste sentido.

4 Formação em serviço: atividade solitária ou solidária?

Aliada à falta de políticas públicas de inserção segue-se uma característica importante da profissão docente: certo isolamento a que nos recolhemos, cada professor marcando sua sala de aula como um território que não pode ser invadido, tendo muitas vezes como testemunhas da sua prática apenas os seus alunos. Faltam momentos de estudo e planejamentos coletivos; as reuniões pedagógicas, que poderiam servir bem a esse propósito, acabam por se tornar um monólogo da direção e coordenação, sendo os temas voltados, geralmente, para a rotina escolar, como festas referentes a datas comemorativas, repasses financeiros, desempenho nas avaliações externas, assuntos relativos às documentações escolares (entrega de diários e planejamentos) e outros aspectos burocráticos.

Nos últimos anos em que atuei em sala de aula, percebi como eram poucas as ofertas de formação em serviço pela Rede Estadual de Ensino. A especialização em alfabetização foi feita por intermédio de incentivos da Rede Municipal e o único “curso” realizado especificamente como professora da SED/MS foi o Pró-letramento, iniciativa do Governo Federal.

Nos poucos encontros pedagógicos realizados pela Secretaria Estadual, denominados “oficinas”, dois fatores marcantes foram observados: primeiro, o longo tempo de serviço das professoras efetivas (concuradas) do 1º ao 5º ano. O Estado não faz concurso para pedagogos desde 2005, concurso por meio do qual entrei na rede. Segundo, as ações eram voltadas mais

para o “como fazer” e não para o “por que fazer”, ou seja, trocávamos ideias sobre montagem de cartazes, formas de organização da sala, estratégias para manter a disciplina, etc., mas eram poucos estudos no campo conceitual. Não que esses conhecimentos práticos não sejam úteis, e são; entretanto, quando se pensa que temos professores com um longo tempo de serviço e, portanto, com uma passagem de tempo significativa desde sua formação inicial, nos perguntamos se estes tiveram oportunidades de acompanhar as mudanças no cenário educativo nos últimos anos e os estudos e pesquisas realizadas desde então. Pode-se achar suficiente apenas os conhecimentos adquiridos na formação inicial, que no meu caso específico, se deu há 10 anos?

Para mim, essa possibilidade é impensável. Acredito que se deva tentar acompanhar minimamente as evoluções do campo de estudo de sua profissão, seja ela qual for. O caminho que percorri para tanto foi o da leitura e dos estudos acadêmicos. Li os clássicos na Pedagogia, continuei buscando por eles depois de formada, além de acompanhar, por meio dos periódicos específicos e livros lançados na minha área, as discussões entre diversas linhas teóricas.

Muito desse material de estudo a que me referi no parágrafo anterior encontrei na própria escola, enviados pelo MEC. Um detalhe importante, no entanto, merece ser mencionado: depois que assumi a coordenação pedagógica, numa visita à biblioteca da escola, encontrei dezenas e dezenas de exemplares de revistas destinadas à leitura do professor estocadas em uma caixa, no alto de uma prateleira, muitas delas, senão a maioria, ainda embaladas da mesma forma que chegaram. Levamos as revistas para a sala dos professores, e na hora do intervalo oferecemos a eles. Em poucos minutos o monte foi abaixando, não restando uma revista sem “adoção”. Da mesma forma, ao recebermos este ano vários exemplares de livros destinados ao estudo do professor, fizemos uma exposição na sala dos professores, anotando e emprestando os livros a quem estivesse interessado. Neste dia, foram 34 empréstimos!

Esses fatos cotidianos aqui narrados demonstram que quando se dá a oportunidade e se facilita de alguma forma o encontro do professor com textos de suas áreas de interesse, há sim boa vontade dos docentes em estudar, aprimorar seus conhecimentos. A escola, notadamente a coordenação pedagógica, deve fazer essa mediação. Porém, para isso é necessário que coordenador também esteja se atualizando, lendo, pesquisando e criando situações para que esse conhecimento seja socializado.

Assim como afirma Imbernón (2002, p. 69) não podemos “[...] entender a formação permanente apenas como atualização científica, pedagógica e cultural do professor, e sim,

sobretudo como a descoberta da teoria para organizá-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se preciso.” Para revisar, organizar e até mesmo combater teorias, é preciso ter acesso à informação e conhecimento do que vem sendo pesquisado, ou seja, ter acesso aos meios nos quais são publicadas as inovações e discussões em sua área de atuação. Caso contrário, a situação do professor frente à imposição de teorias “questionáveis”, ou incompatíveis, fica fragilizada, como pudemos observar nos resultados da pesquisa aqui apresentada. Concluindo esse pensamento, ressaltamos que

[...] os professores não podem ser formados (passivamente). Eles formam-se (ativamente). É, portanto, vital que participem activamente da tomada de decisões sobre o sentido e os processos da sua própria aprendizagem. (DAY, 2001, p. 17).

Criar, portanto, situações em que o professor tenha oportunidade para ler, estudar, debater com seus pares, manter-se informado e atualizado, em espaços de planejamento coletivo, poderiam ter um efeito positivo na melhoria das aulas e desse “isolamento” a que os docentes acostumaram-se a ficar. Esses espaços de planejamento coletivo poderiam ser instituídos pela própria unidade escolar, por meio da gestão e coordenação pedagógica, ajustando-se os horários de planejamento, que em nosso Estado perfazem 1/3 da jornada de 20h, para que os professores de classes/aulas afins pudessem se reunir e planejar em conjunto, sendo auxiliados pela coordenação sempre que necessário.

E dentro desse horário, que houvesse espaço também para o estudo, podendo até mesmo ser temático, definido de antemão por uma necessidade percebida pelo grupo. Ou seja, se o grupo sentiu a necessidade de aprofundar mais os conhecimentos sobre *avaliação*, por exemplo, poderia ser previamente combinado que no horário seguinte de planejamento haveria um momento reservado para leitura e discussão de textos sobre avaliação, e que, a partir desses estudos, o grupo criaria *sua identidade* nesse quesito.

O que defendemos aqui, portanto, é a formação em serviço na própria unidade escolar, solidária e não solitária, feita a partir das necessidades daquela comunidade, a partir da organização dos horários de planejamento dos professores, acrescido de outros momentos de estudo coletivos, sempre que houver demanda para tal. E que o próprio professor seja responsável por essa formação, tanto pela delimitação *do que* estudar como pela condução dos estudos.

Uma última consideração, sobre formação em serviço, se faz necessária: não estamos aqui propagando que os professores são os únicos responsáveis pela qualidade da educação. Essa seria uma maneira simplista, limitada e baseada no senso comum. Para que o professor

possa desfrutar desses momentos de estudo e planejamento, a escola, por meio do poder público, deve oferecer condições para que isso possa ser feito, o que inclui espaço adequado, confortável e reservado; acesso à internet e à literatura científica da área; tempo de qualidade para executar as outras atividades inerentes ao horário de planejamento, como preencher diários de classe, fazer o plano de aulas, elaborar e corrigir avaliações, etc. Encerramos esta seção com as considerações de Marli André, que resumem bem a que nos referimos:

“[...] há outros fatores que concorrem para uma educação de qualidade, tais como os recursos disponíveis nas escolas, uma organização escolar que propicie suporte físico, pedagógico e emocional aos docentes; salários dignos, condições de trabalho adequadas; e carreira atrativa, um conjunto de condições que devem fazer parte de uma política geral de apoio aos docentes. São múltiplos os fatores que não podem ser esquecidos nem desconsiderados no delineamento de políticas para os docentes. (ANDRÉ, 2012, p. 36).

5 Terceiro espaço formativo: Mestrado Profissional?

Já havia sinalizado, no primeiro capítulo, como a especialização em alfabetização (*lato sensu*) foi de grande valia na constituição da minha identidade e autonomia docente, porém, sem sombra de dúvidas, o que teve maior efeito no meu desenvolvimento profissional foi a pós-graduação em nível de Mestrado Profissional. Essa volta à academia, como mestranda/professora/pesquisadora, proporcionou-me uma experiência de verdadeira reflexão *na e sobre* a prática.

Algumas características do Mestrado Profissional permitem esse aprofundamento reflexivo em maior proporção do que na modalidade acadêmica. Não estamos aqui defendendo que a modalidade profissional é “melhor” ou “superior” à modalidade acadêmica. Apenas que esta possui especificidades que proporcionam, para os docentes da educação básica, um tipo de formação em que a articulação entre teoria e prática não é apenas possível, mas necessária.

Ken Zeichner (2010) defende que “[...] a criação de terceiros espaços na formação de professores envolve uma relação mais equilibrada e dialética entre o conhecimento acadêmico e o da prática profissional”, com vistas a “[...] dar apoio para a aprendizagem dos professores em formação.” (ZEICHNER, 2010, p. 487). Vislumbramos, no Mestrado Profissional, uma grande potencialidade no atendimento aos “professores em formação”, ou melhor, a todos os professores que estão em pleno desenvolvimento profissional.

Sabemos que a modalidade profissional dos cursos de pós-graduação não tem tido um status muito favorável nos espaços da academia. Não recebe, inclusive, bolsas de estudo da Capes, o que dificulta substancialmente a conclusão do curso, uma vez que a maioria dos mestrandos é professor, diretor ou coordenador de escolas públicas e possuem uma carga horária de trabalho de 40h em média. Dividir-se entre a pesquisa, o estudo teórico e as funções profissionais é um desafio bem desgastante. Acrescentando-se ainda a escrita dos artigos conjugada com as necessárias viagens para apresentá-los em eventos.

Assim, entendemos que se faz necessário um melhor entendimento, inclusive à guisa de romper com todo tipo de preconceito ou lugar-comum, da importância dessa modalidade de pós-graduação como órgão de fomento de pesquisa com e para professores, além da inegável contribuição da diminuição da distância entre saber acadêmico e conhecimento prático. Conforme as ideias de Zeichner:

Da perspectiva das faculdades e das universidades, a solução para a desconexão entre universidade e escolas na formação de professores e na formação profissional continuada para professores da Educação Básica tem sido, habitualmente, tentar perceber maneiras melhores de trazer o saber acadêmico das faculdades e das universidades para os professores da Educação Básica. (ZEICHNER, 2010, p. 487).

Acreditamos, portanto, que o Mestrado Profissional possa ser uma dessas maneiras de trazer o saber acadêmico da universidade para o professor da Educação Básica e que o poder público poderia investir mais e de forma mais sistemática nessa modalidade, ampliando o seu alcance, para que mais professores possam ter acesso a ela de uma forma menos desgastante, concedendo uma licença parcial (ou diminuição da carga horária) remunerada, entre outros benefícios possíveis, aos docentes que por ela se interessem, como forma de incentivo à formação profissional de qualidade.

6 Autonomia: por uma participação maior na profissão

Dentre os diferenciais que me permitiram perceber, ainda que no início não com tanta profundidade, as incongruências da adoção de duas políticas divergentes de formação de professores alfabetizadores em Mato Grosso do Sul, foi certa dose de *autonomia* profissional, entendida como “[...] uma forma de ser e estar de professores em relação ao mundo em que vive e atua como profissional.” (CONTRERAS, 2002, p. 25).

No início da minha carreira profissional, a insegurança e a falta de preparo para exercer a profissão me faziam ansiar por um direcionamento, por uma “receitinha” que me

desse apoio e servisse de suporte no desenvolvimento do meu trabalho. Já mencionamos, neste capítulo, que um estágio mais articulado, uma boa política de inserção de iniciantes e uma formação em serviço de qualidade poderiam ter atenuado este quadro. Porém, como isto não aconteceu, na medida em que fui ganhando um pouco de experiência e, sobretudo, conhecimento teórico para subsidiar minha prática, percebi que também conseguia desenvolver um trabalho com maior autonomia. Essa autonomia significava um olhar diferenciado para a minha prática e para a prática realizada ou incentivada ao meu redor. A influência dos comentários ouvidos nas salas de professores, muitas vezes preconceituosos e pessimistas; dos direcionamentos da coordenação de área ou pedagógica; das oficinas realizadas pela SED, enfim, dos estímulos ao meu redor, acabavam sendo filtrados, por assim dizer, antes de serem processados e postos em prática. Ou seja, apesar de estar inserida em um sistema educacional com suas regras internas, e ter que minimamente segui-las, por ser subordinada a elas, conseguia em meio a esse caos ter um pensamento autônomo, no sentido profissional.

Essa autonomia significa, em outros termos, a busca por uma qualificação que permita ao professor ter um maior controle sobre o próprio trabalho. Não só o controle que usualmente “pensamos” ter, ao fechar as portas de nossa sala de aula e ali podermos “fazer o que bem entender.” Mas o controle de decidir ou perceber de “[...] modo responsável a adequação entre o propósito educativo e a realidade concreta na qual ele tenta se realizar.” (CONTRERAS, 2002, p. 72). Ou seja:

A educação requer responsabilidade e não se pode ser responsável se não se é capaz de decidir, seja por impedimentos legais ou por falta de capacidades intelectuais e morais. Autonomia, responsabilidade, capacitação são características tradicionalmente associadas a valores profissionais que deveriam ser indiscutíveis na profissão docente. E a profissionalização pode ser, nessa perspectiva, uma forma de defender não só os direitos dos professores, mas da educação. (CONTRERAS, 2002, p. 72-73).

Quando não há essa autonomia, os professores ficam sujeitos a um maior controle por parte das instâncias públicas, sendo sua voz silenciada por não terem condições de identificar e combater imposições contraditórias. Pudemos perceber isso nos resultados das pesquisas aqui realizadas. Embora houvesse contradições gritantes entre o Programa Além das Palavras/Alfa e Beto e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, essas não foram percebidas pelos sujeitos vinculados à SED/MS. Houve a apropriação do discurso institucional, não sendo este passado pelo “filtro” do conhecimento pessoal e dos saberes

experienciais. O docente, neste contexto, tornou-se o “docente técnico”, que segundo Contreras, refere-se àquele que:

Assume a função da aplicação dos métodos e da conquista dos objetivos, e sua profissionalidade se identifica com a eficácia e eficiência nesta aplicação e conquista. Não faz parte do seu exercício profissional o questionamento das pretensões do ensino, mas tão-somente seu cumprimento de forma eficaz. (CONTRERAS, 2002, p. 102).

Segundo o autor, “[...] os administradores e alguns setores sociais pensam também que os docentes são incapazes de executar corretamente, por si mesmos, a complexidade de seu trabalho.” (CONTRERAS, 2002, p. 153). Para superar essa visão, defende a autonomia como uma *reivindicação trabalhista* e uma *exigência educativa*; como uma *qualidade da relação profissional*; e como uma atitude de *distanciamento crítico* (CONTRERAS, 2002, p. 193-211).

Concluindo,

Na medida em que a autonomia implica em reconhecer a diferença de perspectivas, posições, interesses e práticas, a responsabilidade e o compromisso profissional se apoiam, como parte da competência profissional, no diálogo, na orientação para o entendimento, na negociação e na *justificação pública de posições*. Contudo, na medida em que também significa o distanciamento crítico e a criação de tensão na busca e realização de valores e práticas educativas, é necessário que os professores possam encontrar e defender formas por meio das quais suas posições educativas sejam publicamente expostas e debatidas. (CONTRERAS, 2002, p. 224).

Entender, desta forma, a dimensão da autonomia na profissão docente, requer um olhar diferenciado para a prática pedagógica, que não se limite à execução de tarefas e funções pensadas de forma externa e por profissionais outros, não envolvidos diretamente com o cotidiano da vida escolar. Implica que, para a implantação de uma política pública, os professores sejam chamados ao debate e à participação nas decisões. Que sejam convencidos da legitimidade dessas propostas sendo tratados como pessoas que podem, sim, ser capazes de “executar a complexidade de seu trabalho”.

7 Considerações finais

Ao terminar as considerações finais, ou contribuições futuras, deste trabalho, gostaria de reivindicar, como Contreras, ao citar Stenhouse (1987, p. 52-54), uma nova visão dos nossos artistas nesse cenário educativo. Uma visão na qual não sejam tratados, ou que não ajam, como um “agricultor”, que aplica um tratamento homogêneo a todo um terreno. Mas

como um “jardineiro”, que presta uma atenção singular a cada planta de seu jardim (CONTRERAS, 2002, p.117).

Ou ainda, trazendo o exemplo para as metáforas utilizadas ao longo da escrita deste trabalho, que nossos artistas não sejam reduzidos a meros transmissores de informações e conteúdos de maneira técnica e mecânica, como na impressão de cópias de gravuras que, embora se “pareçam” com telas, são todas idênticas umas às outras, não havendo nelas uma identidade que as diferencie. Antes, que sintam que podem criar suas obras, utilizando seus conhecimentos e vivências, sua intuição e criatividade, em ambientes propícios para a efetivação dessa criação artística, o que faz da docência uma profissão tão singular.

8 Referências

ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n.145. São Paulo. jan./abr. 2012.

BARRETO, Maria Aparecida S. C. Estágio e pesquisa: uma contribuição à formação inicial de professores de educação especial. In: JESUS, Denise M. et al (Orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007

BARROS, Manoel de. **Menino do mato**. São Paulo: Leya, 2010.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Portaria n. 72, de 9 de abril de 2010. **Dá nova redação a Portaria que dispõe sobre o PIBID**. Publicada no Diário Oficial da União Nº 68, segunda-feira, 12 de abril de 2010 Disponível em: <http://www.capes.gov.br/component/content/article?id=2340:portarias>. Acesso em: 05 dez. 2013.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores**. Os desafios da aprendizagem permanente. Coleção: Currículo, Políticas e Práticas. Tradução: Maria Assunção Flores. Portugal: Porto Editora, 2001

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, v. 2, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 18 out. 2013.

GATTI, Bernadete. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA. Antônio. (ed.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1989. p. 31- 61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2002.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012a. (Como eu ensino).

NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; MELIM, Paula Gaspar. Vozes reveladas e reveladoras nas narrativas sobre a formação do professor alfabetizador no PIBID. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.4, n.11, p.98-112, 2013.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. Madri: Morata, 1987

APÊNDICE C -Questionário/pesquisa

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL – UEMS
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE - MS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTU SENSU – MESTRADO PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO

MESTRANDA: SANDRA NOVAIS SOUSA
TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: **O CENÁRIO EDUCATIVO EM MATO GROSSO DO SUL: A COR E TOM DA ALFABETIZAÇÃO COM OS PROGRAMAS “ALFA E BETO” E PNAIC.**

QUESTIONÁRIO/PESQUISA

ESCOLA ESTADUAL: _____

SOU: PROFESSOR(A) ()

COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) ()

1. Como você analisa a formação realizada com os professores para utilizar a método de alfabetização do Programa Além das Palavras? Marque todas as afirmações que expressem melhor sua opinião:
 - () Forneceu as informações e o conhecimento que eu necessitava.
 - () Valorizou o meu saber docente e me concedeu autonomia para incorporar os novos saberes à minha prática.
 - () A partir dela houve melhora nos índices de alfabetização dos meus alunos.
 - () Precisei desconstruir o conhecimento que embasava minha prática docente e começar a trabalhar de forma totalmente nova.
 - () Meus saberes não foram valorizados e houve imposição para adotar certa prática.
 - () Não observei melhora nos índices de alfabetização dos meus alunos.
 - () Fui incentivado(a) a aprofundar meus conhecimentos, buscando outras fontes de leitura.
 - () Não houve necessidade de aprofundar meus conhecimentos, pois a formação ofereceu passo a passo uma metodologia para alfabetizar.

2. Com relação ao seu conhecimento sobre o método fônico do Programa Além das Palavras, marque a frase que melhor o define:
 - () Eu já conhecia bem o método fônico, me identificava com ele e utilizava antes do Programa Além das Palavras.

- Eu já conhecia o método fônico, porém não me identificava com ele e utilizava outros métodos para alfabetizar antes do Programa Além das Palavras.
- Eu não conhecia o método fônico e meu primeiro contato com ele foi com o Programa Além das Palavras.
3. Em relação à sua prática como alfabetizador (a) ANTES do Programa Além das Palavras, marque o que mais se aproxima :
- Leitura: Iniciava apresentando as vogais, seguidas das consoantes, em ordem crescente de dificuldade, passando a seguir para sílabas “simples”, sílabas “complexas”, palavras, frases e por fim textos. Escrita: Ensinava o traçado das letras, a escrita de palavras simples, trabalhando textos completos assim que os alunos estivessem alfabetizados.
- Leitura: Começava com os nomes próprios das crianças, relacionando o alfabeto com as letras iniciais dos nomes, trabalhando sempre com textos do universo infantil, como parlendas, quadrinhas, etc. Escrita: Os alunos eram incentivados a escrever desde o início da alfabetização, respeitando-se o nível de escrita em que se encontravam.
- Eu não trabalhava com classes de alfabetização antes.
4. Qual das afirmações abaixo define melhor o conceito de alfabetização e letramento defendido pelo Programa Além das Palavras?
- A alfabetização é a aprendizagem de um código, consistindo em aprender a decodificar e codificar a língua escrita. O letramento será trabalhado após a criança aprender a decifrar o código escrito, pois só então estará apta a ler, entender e produzir textos mais elaborados.
- Alfabetização é a aprendizagem, ou apropriação, de um sistema notacional, ou de representação, o qual na língua portuguesa é o Sistema Alfabético de Escrita. O letramento acompanha todo o processo de alfabetização, por meio de práticas de leitura e produção de textos encontrados no mundo social.
5. Quanto à concepção de avaliação presente no Programa Além das Palavras, qual afirmação melhor a define:
- É preciso avaliar a prontidão do aluno (coordenação motora, discriminação auditiva e visual, etc.). A avaliação serve para medir e classificar a aprendizagem dos alunos para determinar seu prosseguimento nos estudos. É preciso garantir que os alunos deem respostas corretas, pois o erro é indicador de não aprendizagem.
- A avaliação é uma forma de acompanhamento da aprendizagem, servindo como ferramenta a favor da identificação dos conhecimentos que a criança adquiriu. O erro é um indicador da forma como os alunos pensam determinado conhecimento.

6. Com relação à formação continuada do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), marque todas as afirmações que expressem melhor sua opinião:
- () Forneceu as informações e o conhecimento que eu necessitava.
 - () Valorizou o meu saber docente e me concedeu autonomia para incorporar os novos saberes à minha prática.
 - () A partir dela houve melhora nos índices de alfabetização dos meus alunos.
 - () Precisei desconstruir o conhecimento que embasava minha prática docente e começar a trabalhar de forma totalmente nova.
 - () Meus saberes não foram valorizados e houve imposição para adotar certa prática.
 - () Não observei melhora nos índices de alfabetização dos meus alunos.
 - () Fui incentivado(a) a aprofundar meus conhecimentos, buscando outras fontes de leitura.
 - () Não houve necessidade de aprofundar meus conhecimentos, pois a formação ofereceu passo a passo uma metodologia para alfabetizar.
7. Qual das afirmações abaixo define melhor o conceito de alfabetização e letramento defendido pelo PNAIC?
- () A alfabetização é a aprendizagem de um código, consistindo em aprender a decodificar e codificar a língua escrita. O letramento será trabalhado após a criança aprender a decifrar o código escrito, pois só então estará apta a ler, entender e produzir textos mais elaborados.
 - () Alfabetização é a aprendizagem, ou apropriação, de um sistema notacional, ou de representação, o qual na língua portuguesa é o Sistema Alfabético de Escrita. O letramento acompanha todo o processo de alfabetização, por meio de práticas de leitura e produção de textos encontrados no mundo social.
8. Quanto à concepção de avaliação presente no PNAIC, qual afirmação melhor a define:
- () É preciso avaliar a prontidão do aluno (coordenação motora, discriminação auditiva e visual, etc.). A avaliação serve para medir e classificar a aprendizagem dos alunos para determinar seu prosseguimento nos estudos. É preciso garantir que os alunos deem respostas corretas, pois o erro é indicador de não aprendizagem.
 - () A avaliação é uma forma de acompanhamento da aprendizagem, servindo como ferramenta a favor da identificação dos conhecimentos que a criança adquiriu. O erro é um indicador da forma como os alunos pensam determinado conhecimento.
9. Na sua opinião, o Programa Além das Palavras e o PNAIC:
- () São perfeitamente compatíveis, pois defendem o mesmo conceito de alfabetização, letramento, formação de professores e avaliação.
 - () São parcialmente incompatíveis, pois divergem apenas em alguns conceitos.

() São totalmente incompatíveis, pois divergem em todos os conceitos de alfabetização, letramento, formação de professores e avaliação.

10. Se você pudesse optar por um dos dois programas, qual seria?

() Programa Além das Palavras, pois gosto do método, dos materiais didáticos e da forma como a avaliação da leitura e da escrita é realizada.

() PNAIC, pois gosto dos materiais recebidos e da forma como a formação é realizada.

() Nenhum, pois gostaria de decidir por mim mesmo(a) como alfabetizar e avaliar meus alunos.

OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO!