

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PRÁTICAS EDUCACIONAIS**

**Gleicy Cahau Gomes**  
**Larissa Raiany Lira Dos Santos Nogueira**  
**Sirlei Spies**  
**Micheli Marcanson**

# ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PRÁTICAS EDUCACIONAIS

## DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho, primeiramente, a DEUS que me deu fôlego de vida, sabedoria para concluir esse estudo, e por colocar pessoas tão importantes em meu caminho.

À minha mãe, por todo carinho e incentivo em toda minha trajetória de vida.

Ao meu pai por estar sempre ao meu lado.

A minha irmã que sempre acreditou em minha capacidade.

Ao meu esposo, por toda compreensão nos momentos em que estive ausente.

Às minhas companheiras de estudo que estiveram ao meu lado.

E às professoras da pós-graduação, que me ajudaram nesse processo de formação.

## RESUMO

A presente pesquisa bibliográfica foi realizada com finalidade de investigar as práticas de professoras alfabetizadoras, Para tal estudo foram utilizadas as dissertações de Luciane Miranda Faria, “As práticas de Alfabetização na Escola Estadual “Dom Galibert” em Cáceres-MT: 1975-2004”; de Ivânia Pereira Midon de Souza, “Alfabetização, Letramento e Textos: Práticas bem sucedidas em Várzea Grande” e o livro de Lázara Nanci de Barros Amâncio “Cartilhas, Para Quê?”, e diversos livros com a finalidade de obter informações de como se constituíram as práticas de professoras nas ultimas três décadas e quais materiais foram utilizados; como cada criança se apropria do mundo da escrita e da leitura; se todos os alunos aprendem ao mesmo tempo, ou se cada um precisa de um tempo diferente para que haja a aquisição do conteúdo; quais foram as intervenções em sala de aula com as crianças que apresentavam maior dificuldade de aprendizagem; se houve mudanças ao longo do tempo e no que essas mudanças contribuíram para o ensino dos discentes e, por fim, como se constituiu o espaço dos materiais em sala de aula. Foi possível constatar que essas mudanças ocorreram provenientes de vários motivos, seja pelo período histórico no qual se encontrava esse ensino, a concepção de educação do agente do processo educacional e o comprometimento de tal docente. E como tem sido visto o Alfabetizar, letramento ao longo desse período.

**Palavras-chave: Práticas de alfabetização. Alfabetização. Letramento**

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>4</b>
<b>I CAPITULO .....</b>	<b>7</b>
<b>Um breve histórico sobre alfabetização .....</b>	<b>7</b>
<b>1.1 O percurso da alfabetização no Brasil.....</b>	<b>8</b>
<b>II CAPITULO .....</b>	<b>11</b>
<b>O que os métodos vêm a contribuir .....</b>	<b>11</b>
<b>III CAPITULO .....</b>	<b>15</b>
<b>Quais práticas de alfabetização eram utilizadas nas décadas de 80, 90 e 2000 em Mato Grosso: Um olhar por meio de pesquisa bibliográfica .....</b>	<b>15</b>
<b>3.1 Práticas docentes na década de 1980 – As práticas de alfabetização na escola estadual “Dom Galibert” em Cáceres-MT: 1975-2004 .....</b>	<b>15</b>
<b>3.1.1 Diários.....</b>	<b>17</b>
<b>3.2 Entrevistas com as professoras da escola EEDG.....</b>	<b>18</b>
<b>3.3 Práticas docentes na década de 1990 – Cartilhas, para quê? .....</b>	<b>21</b>
<b>3.4 O que os professores relatam em suas entrevistas .....</b>	<b>23</b>
<b>3.4.1 Um olhar para com a sala de aula .....</b>	<b>27</b>
<b>3.5 Práticas docentes na década de 2000 – Alfabetização e letramento e textos: Práticas bem sucedidas em Várzea Grande .....</b>	<b>37</b>
<b>3.5.1 O que a professora Cléa tem a dizer sobre sua prática .....</b>	<b>41</b>
<b>3.5.2 Que prática é essa da professora Emi, quais são suas concepções de alfabetização? .....</b>	<b>45</b>
<b>IV CAPITULO .....</b>	<b>50</b>
<b>REFLEXÕES ACERCA DAS PRÁTICAS NO ESTADO DE MATO GROSSO NOS ÚLTIMOS 30 ANOS .....</b>	<b>50</b>
<b>V CAPITULO .....</b>	<b>55</b>
<b>A revolução conceitual: quando o importante é como se aprende .....</b>	<b>55</b>

5.1 O conceito de letramento: quando o importante é alfabetizar letrando .....	58
Considerações Finais.....	61

## INTRODUÇÃO

O grande desafio de alfabetizar causa inquietações, questionamentos de como e por que meu aluno não aprende, ou por que numa sala de aula alguns aprendem e outros não. Que metodologia é essa que não contempla todos os alunos, que prática é essa, o que faz ser uma boa professora ou não? Esse trabalho gira em torno dessas questões e o que é alfabetização e letramento.

Através do módulo de alfabetização da pós graduação, pude reafirmar a importância da alfabetização na sociedade em que vivemos, onde não é suficiente ser alfabetizado, ou seja, aprender pela codificação de palavras. É necessário ir além, ser ao mesmo tempo letrado, fazer uso das práticas sociais de leitura e escrita da sociedade.

Segundo Mortatti (2006, p.01), desde o século XIX são grandes as disputas dos métodos de alfabetização, consistindo em novas e velhas explicações para uma mesma questão, a dificuldade em aprender a ler e escrever. Os métodos se agrupam em dois grandes grupos, sendo métodos sintéticos ou métodos analíticos. O sintético acredita que se deve ensinar da parte ao todo, sendo, soletração, silabação e fônico. Ao contrário do sintético, o analítico inicia do todo para a parte que visa à palavração, sentencição e contos ou historetas. A discussão sobre o melhor método para se alfabetizar permaneceu por longos anos no cenário nacional.

Mais recentemente, a partir da década de 1980, estudos sobre a psicogênese da escrita vieram a modificar o panorama da discussão metodológica para a alfabetização. Emília Ferreiro e Ana Teberosky elaboraram uma teoria, não mais centrada no como ensinar (professor), mas no como se aprende (criança). Hoje sabemos que antes mesmo de a criança aprender a ler e escrever na escola, ela já é capaz de desenvolver hipóteses sobre o sistema de escrita, em uma visão construtivista de Ana Teberosky e Teresa Colomer, (1999 p.29). Devido a isso, é de suma importância uma sondagem, a fim de identificar em que hipótese a criança se encontra, que servirá de base para a proposição de tarefas/desafios com o intuito de

proporcionar a apropriação do sistema de escrita. Sendo assim, o processo de ensino–aprendizagem é um grande desafio, um movimento não linear, não ordenado e não sequencial.

Em meio a tantas discussões sobre o que não tem dado certo na alfabetização, pretendo com essa pesquisa detectar práticas de professoras, destacando as mudanças que ocorreram de uma década para outra, se houve essas mudanças, a fim de constatar os avanços.

Para tal pesquisa utilizei a dissertação de Luciane Miranda Faria, “As práticas de Alfabetização na Escola Estadual “Dom Galibert” em Cáceres-MT: 1975-2004”; de Ivânia Pereira Midon de Souza, “Alfabetização, Letramento e Textos: Práticas bem sucedidas em Várzea Grande” e o livro de Lázara Nanci de Barros Amâncio “Cartilhas, Para Quê?”. Os três trabalhos têm por finalidade destacar práticas de professoras.

Devido ao fato de ter tido muita dificuldade em ser alfabetizada, nas aulas tentava lembrar como foi o meu processo de aquisição da leitura e da escrita, que práticas foram aplicadas nesse processo. Foi quando comecei a refletir que futura professora alfabetizadora eu seria, que estratégias poderiam ser utilizadas.

Com esse olhar pude perceber que a leitura e a escrita de forma mecânica, como se deu comigo, não poderia garantir que os alunos pudessem ter a compreensão dos diversos tipos de texto, que estão presentes na sociedade. Esse trabalho possibilitou-me conhecer um pouco sobre esse campo tão vasto que é alfabetização. Posso afirmar que são muitas as dificuldades de alfabetização em nosso país.

Por meio dessa pesquisa foi possível compreender e investigar as estratégias utilizadas por professores nos últimos 30 anos. Bem como verificar quais práticas eram usadas na aquisição da leitura e da escrita pela criança. Interessa-me saber que concepção os sujeitos que já estão inseridos em uma sociedade letrada tiveram ao se apropriarem da leitura e da escrita, sabendo que estes são complexos e que trazem muitas discussões em torno do ensino aprendizagem do aluno.

A pesquisa teve por objetivo compreender as estratégias utilizadas por alfabetizadoras com práticas bem sucedidas ou não, nos últimos 30 anos em

Mato Grosso, o que se deu analisando duas dissertações e um livro de práticas de professoras: que práticas permeiam essa alfabetização das décadas 80, 90, 2000; quais foram as práticas mais correntes para alfabetizar; houve ou não mudanças no ensino da leitura e escrita.

Nos anos 80 o conceito de interação com o objeto do conhecimento, se faz presente no processo de construção da escrita do aluno, processo no qual a criança constrói seu próprio conhecimento, e, progressivamente, fazer descobertas. O que seria interessante, se analisarmos do ponto de vista, de que o indivíduo levanta novas hipóteses, todavia a problemática vem vinculada a concepção de não precisar de um método. Soares assegura que “Ninguém podia mais falar em métodos fônico, métodos silábico, métodos global, pois todos eles caíram no purgatório, se não no inferno.” (SOARES, 2003, p.17)

Emilia Ferreiro e Ana Teberosky vêm mostrar que existe uma nova maneira de considerar o processo de alfabetização, que alfabetizar não é uma questão de método apenas. A psicogênese partiu não de como se deve ensinar e sim de como de fato se aprende. As pesquisadoras contribuíram para retirar de cena a proposta de prontidão de Lourenço Filho para a alfabetização na qual se acreditava que a criança precisava estar preparada, teria que fazer atividades de preparação, tudo era muito controlado, uma vez que a questão terminante da alfabetização inicial é de natureza conceitual. A criança já entra no ambiente escolar com uma carga de conhecimento seja esse adquirido na família ou na sociedade em que está inserida.

Entendo que a pesquisa bibliográfica é fonte de pesquisa de materiais já elaborados, constituídos de livros e artigos científicos. Os estudos exploratórios na sua maioria são considerados como pesquisa bibliográfica. Analisar essas pesquisas ajuda a construir um panorama, ainda que parcial, do cenário da alfabetização em nosso estado.

## I CAPITULO

### Um breve histórico sobre alfabetização

Por muito tempo a alfabetização foi considerada uma questão de métodos, o que atualmente Emilia Ferreira e Ana Teberosky (2001) vem colocar que é além disso. Percebendo isso não se deve centralizar a alfabetização em um único método de ensino, considerando que cada aluno tem sua especificidade aprendendo a seu tempo e maneira.

Cabe a escola propiciar ao aprendiz um ambiente acolhedor que possibilite sua aprendizagem de modo significativo, interferindo positivamente na sua vida social, podendo romper as barreiras culturais estabelecidas pelo seu meio de convivência. Assim, a escola trabalhará com a interdisciplinaridade, ultrapassando os muros da instituição.

Conforme Andréa Galvão e Telma Ferraz Leal, há lugar para os métodos de alfabetização pois não é possível alfabetizar sem métodos, desde que conheçam e reflitam sobre os mesmos.

No sentido amplo, método é um caminho que conduz à um fim determinado. O método pode ser compreendido também como maneira determinada de procedimentos para ordenar atividade, afim de se chegar à um objetivo. No campo científico, ele é entendido como um conjunto de procedimentos sistemáticos que visam ao desenvolvimento de uma ciência ou parte dela. (GALVÃO; LEAL, 2005, pg. 17)

Faz necessário organizar estratégias ordenadas e sistematizadas sobre tais. É preciso que os docentes conheçam os caminhos e alternativas a se percorrer, o uso de um ou mais métodos vai depender da necessidade que apresenta a turma a qual terá em sala de aula.

Os métodos visam amenizar a dificuldade da aquisição da leitura e escrita pela criança, possibilitando conduzir à um caminho para um fim determinado, dessa maneira se dividem em três grandes grupos: analítico, sintético e misto.

Em nosso país, a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização, entorno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vêm-se gerando tensas disputas relacionadas com “antigas” e “novas” explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública.(MORTATTI, 2006, pg.1)

## **1.10 percurso da alfabetização no Brasil**

Este capítulo tem por objetivo mapear, ainda que de forma muito sintética, os métodos de alfabetização que já circularam no Brasil. Para tanto, inicio trazendo o estudo de Libâneo (2002) sobre as tendências pedagógicas, entendendo que, a partir delas, é possível se perceber a dinâmica histórica dos métodos de alfabetização.

Referimos aqui que as práticas de alfabetização são decorrentes de vertentes que foram caracterizadas, juntamente com as correntes pedagógicas, classificadas por Libâneo por pedagogia liberal e pedagogia progressista. A sistematização de tais tendências objetivava a melhora do ensino, proporcionando aos docentes uma melhora da sua prática. O uso dessas linhas de pensamentos não pode ser isolado, ou seja, firmar-se em uma ou outra, mas ter a sensibilidade em perceber quais dos pensamentos melhor encaixa em sua prática, se propondo a estudar e analisá-las, para que possa haver uma seleção consciente.

Mesmo sendo chamada de pedagogia liberal não existia uma liberdade nessa tendência, o que perpetuava era o sistema capitalista no qual predominava uma liberdade individualista em sociedade. Uma dessas tendências era a tradicional, caracterizada por não relacionar conteúdo e vivência, deixando de lado a realidade social. A relação professor-aluno era de transmissão de conhecimento na qual o educador falava e o educando ouvia, como se o aluno fosse apenas

um receptor de informações. O professor é considerado o centro do processo e o aluno como um ser passivo.

A tendência liberal renovada progressivista, diferente da tradicional, procura perceber as necessidades de cada aluno, partindo da experiência do indivíduo e só assim objetiva os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. O papel do professor passa a ser de auxiliar a aprendizagem, motivando e estimulando o aluno aprender. O trabalho de grupo é valorizado e tido como apoio ao desenvolvimento.

Libânio coloca que a tendência liberal renovada não-diretiva estava voltada para o fator psicológico, sendo a interação pessoal fator básico. O centro desse processo era o aluno, propondo uma educação voltada e centralizada no cotidiano do aluno com o intuito que o sujeito faça a leitura do seu próprio mundo. O livro e os conteúdos eram considerados de pouca importância, dando ênfase ao autodesenvolvimento e a realização pessoal do indivíduo.

**Papel da escola** - Acentua-se nesta tendência o papel da escola na formação de atitudes, razão pela qual deve estar mais preocupada com problemas psicológicos do que com os pedagógicos ou sociais. Todo esforço está em estabelecer um clima favorável a uma mudança dentro do indivíduo, isto é, a uma adequação pessoal às solicitações do ambiente. Rogers<sup>1</sup> considera que o ensino é uma atividade excessivamente valorizada; para ele os procedimentos didáticos, a competência na matéria, as aulas, livros, tudo tem muito pouca importância, face ao propósito de favorecer à pessoa um clima de auto-desenvolvimento e realização pessoal, o que implica estar bem consigo próprio e com seus semelhantes. O resultado de uma boa educação é muito semelhante ao de uma boa terapia. (LIBÂNIO 1992, pg.06)

A última tendência liberal é a tecnicista, que buscava modelar o comportamento humano, por meio de técnicas específicas que demandavam preparar o aluno para o processo produtivo da indústria. Com essa tendência deixa de serem essenciais os conteúdos da realidade do aluno e passa a se valorizar as técnicas de descoberta e aplicação. A relação professor-aluno é

---

<sup>1</sup> Cf. Carl ROGERS, Liberdade para aprender.

transmissão de conteúdos, o educador passa a ser a linha de transmissão entre o científico e o aluno.

Já tendência pedagógica progressista tem por princípio analisar criticamente a realidade da sociedade. Nesta aparecem três tendências: a libertadora, muito discutida por Paulo Freire (1996), a libertária que tem por principal luta a defesa da autogestão pedagógica e a crítico-social dos conteúdos, que reforça a importância dos conteúdos culturalmente estabelecidos em sala.

**Relacionamento professor-aluno** - No diálogo, como método básico, a relação é horizontal; onde educador e educandos se posicionam como sujeitos do ato de conhecimento. O critério de bom relacionamento é a total identificação com o povo, sem o que a relação pedagógica perde consistência. Elimina-se, por pressuposto, toda relação de autoridade, sob pena de esta inviabilizar o trabalho de conscientização, de "aproximação de consciências". Trata-se de uma "não-diretividade", mas não no sentido do professor que se ausenta (como em Rogers), mas que permanece vigilante para assegurar ao grupo um espaço humano para "dizer sua palavra", para se exprimir sem se neutralizar. (LIBÂNEO 1992, pg.11)

Esta síntese me leva a pensar que nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem. No que concerne à alfabetização, são essas práticas, mais do que os métodos em si, que têm efeitos mais duráveis em longo prazo, no domínio da língua escrita.

Segundo Mortatti (2006), desde o século XIX têm sido tensas as discussões dos métodos de alfabetização, relacionadas com as antigas e novas explicações para uma mesma temática, a dificuldade de aprender a ler e escrever.

Ao longo dessa história, duas categorias são apresentadas, a dos métodos sintéticos e a dos métodos analíticos. A categoria dos métodos sintéticos é composta pelo método ABC ou da soletração, o método fônico e o método da silabação. A categoria dos métodos analíticos é composta pelos métodos da palavração, método ideovisual, método de sentencição e métodos de contos.

## II CAPITULO

### O que os métodos vêm a contribuir

O método sintético se destaca por ser o primeiro método introduzido na alfabetização, Segundo Barbosa possui mais de 2000 anos, predominando até meados do século XVIII, como principal meio para começar a ler, tal método ressalta o ensinar da parte ao todo, sendo, soletração, silabação e fônico, que a criança inicie sua aprendizagem da parte mais fácil. Esse método ignora, o caráter significativo da escrita no processo de aquisição, o que provoca a desmotivação da aprendizagem, com tudo o mais utilizado nas instituições escolares.

O método sintético insiste fundamentalmente, na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia. Outro ponto chave para esse método é estabelecer a correspondência a partir dos elementos mínimos, num processo que consiste em ir das partes ao todo. Os elementos mínimos da escrita são as letras. Durante muito tempo se ensinou a pronunciar as letras, estabelecendo-se as regras de sonorização da escrita no seu idioma correspondente. Os métodos alfabéticos mais tradicionais abandonam tal postura. (Ferreiro; Teberosky 1986, pg.21 )

Em uma ordem se ensina as letras, os fonemas e as sílabas, colocando ao aprendiz inicialmente uma aprendizagem mecanizada, tratando-se de adquirir a técnica para decifrar o texto, ler significando decodificar o escrito em som.

Em meio a esse contexto, entra em cenário o método fônico que vem contrapor a metodologia inicial, acreditando que a escola deveria começar o ensino pelo seu som e não pelo nome da letra, acreditando ser mais fácil ao sujeito quando ele aprende o som que cada letra possui ao invés do nome que ele representa.

Consistindo em ensinar o som das letras antes de conceber as sílabas, as palavras e orações, visto as consoantes pronunciadas sem atribuir-lhe um nome e sem articulá-las a uma vogal, acreditando que quando as

crianças conhecem o som das vogais e de uma consoante podem por si só formar sílabas e até palavras.

Posteriormente, sob a influência da lingüística, desenvolve-se o método fônico, propondo que se parta do oral. A unidade mínima de som da fala é o fonema. O processo, então, consiste em iniciar pelo fonema, associando à sua representação gráfica. É preciso que o sujeito seja capaz de isolar e de reconhecer os diferentes fonemas de seu idioma para poder, a seguir, relacioná-los aos sinais gráficos. (Ferreiro; Teberosky, pg.21 )

Esta metodologia destaca a importância da separação dos sons e seus grafemas, utilizando a pronúncia correta, e apresentando separadamente as grafias e fonemas semelhantes até que estejam bem fixadas, evitando assim confusões visuais e fonéticas. Com tudo isso o método fônico não conseguiu substituir a metodologia da soletração ou ABC.

Além dos métodos de origem sintética, fônica e de silabação, surgem os métodos analíticos que vão se contrapor fortemente aos sintéticos, indagando o princípio de que para aprender a ler é preciso ir da parte ao todo, na qual a criança deveria primeiro aprender de memória uma oração e depois analisá-la assinalando as palavras, sílabas e letras que a formavam.

Os métodos analíticos sugeriam que se começasse o ensino da leitura pela frase, em seguida a decomposição em palavras, e estas palavras em sílabas e letras. Se iniciado pela frase, o método recebe o nome de método da sentença. Esses métodos são assim denominados porque partem da análise para chegar à síntese.

Tal método inicia do todo para a parte, que visa a palavração e sentença, contos ou historietas. O mesmo se preocupa com motivação, mas também a não diretividade do professor na condução do processo de atividade.

Diferentemente dos métodos até então habituais, o “método João de Deus” ou “método da palavração” baseava-se nos princípios da moderna lingüística da época e consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras. Por essas razões, Silva Jardim considerava esse método como fase científica e definitiva no ensino da leitura e fator de progresso social. (MORTATTI, pg.6)

A palavração se referia ao contar uma história relacionada à figura, no qual a história deveria ser interessante ao aluno, era apresentado cartazes coloridos com personagens da história ou com as palavras-chave da lição, a partir desta apresentação eram realizadas atividades relacionadas, através de desenhos, nome da figura, cópia, leitura em coro, leitura na própria cartilha, entre outros. Outro ponto importante a ser mencionado que aconteceu nesse período, foi a instalação do Jardim de infância em uma escola normal de São Paulo criada como modelo.

Do ponto de vista didático, a base da reforma estava nos novos métodos de ensino, em especial, no então novo e revolucionário método analítico para o ensino da leitura, utilizado na Escola-Modelo Anexa (à Normal), onde os normalistas desenvolviam atividades “práticas” e onde os professores dos grupos escolares (criados em 1893) da capital e do interior do estado deveriam buscar seu modelo de ensino. (MORTATTI; pg. 06)

Então docentes formados por escola normal iniciam a defesa pelo método analítico para o ensino da leitura, ampliando para os outros estados brasileiros. Os materiais utilizados para expandir esta teoria foram cartilhas, artigos de jornais e revistas pedagógicas. Ele se torna obrigatório no estado de São Paulo, obrigando professores à utilizar tal método, os professores reclamavam da sua ineficiência e lentidão, só com a “Reforma Sampaio Dória” (Lei 1750, de 1920), houve-se uma autonomia didática.

(...) sobre métodos continuou incidindo no ensino inicial da leitura já que o ensino inicial da escrita era entendido como uma questão de caligrafia (vertical ou horizontal) e de tipo de letra a ser usada (manuscrita ou de imprensa, maiúscula ou minúscula), o que demandava especialmente treino, mediante exercícios de cópia e de tato. (MORTATTI; pg. 08)

È nesse período que surge a nomenclatura alfabetização, passa a ser adotado para se referir a aprendizagem inicial da leitura e escrita. Mesmo tal método sendo considerado teoricamente importante, foi pouco utilizado na prática. Devido a sua pouca utilização, na tentativa de conciliar os dois métodos, entra em cenário o método misto ou eclético.

Lourenço filho concebia a leitura como:

A leitura não é, como se pensou, por muito tempo, simples jôgo de fixação de imagens visuais e auditivas, ler é uma atividade, não só em sentido figurado: é reação desde a visão das formas das palavras, das frases ou sílabas, até a expressão final, em linguagem oral (leitura expressiva), ou: em linguagem interior (leitura silenciosa). (LOURENÇO FILHO, pg. 43)

Sua proposta é a aplicação de testes criados por ele na segunda década do século XX, são os testes de maturidade denominados testes ABC, à partir desses testes a criança inicia seu aprendizado da leitura. Após aplicadas as atividades para detectar seu nível de maturação, ele defendia que fossem separadas as classes as quais os alunos estivessem em um mesmo nível, ou seja, classes homogêneas. Na qual aqueles que não estivessem prontos biologicamente, deveriam ficar realizando as atividades preparatórias.

A partir daí o futuro leitor se apropria dos sons diante de sinais gráficos, com tarefas que lhe tenham algum significado, assim a aprendizagem ao ler se torna relevante, desenvolvendo sua capacidade de interpretar o escrito. Predominando nesse período o método misto na alfabetização, subordinando o método de ensino pelo nível de maturação.

### III CAPÍTULO

## **Quais práticas de alfabetização eram utilizadas nas décadas de 80, 90 e 2000 em Mato Grosso: Um olhar por meio de pesquisa bibliográfica**

Esse capítulo tem por finalidade apontar como se deram as práticas de alfabetização das décadas de 80, 90 e 2000, visando perceber como tais docentes desempenhavam sua metodologia em sala de aula, no estado de Mato Grosso.

### **3.1 Práticas docentes na década de 1980 – As práticas de alfabetização na escola estadual “Dom Galibert” em Cáceres-MT: 1975-2004**

Miranda, em sua dissertação de Pós-Graduação em Educação, destaca “As práticas de alfabetização na escola estadual “Dom Galibert” em Cáceres-mt: 1975-2004”, na qual a pesquisadora recorreu a diversos documentos da escola. Foram realizadas entrevistas com 08 alfabetizadoras e análises em 157 diários de 37 professoras alfabetizadoras.

O que se destacava nessa instituição era o fato de ser a única escola estadual que em sua origem foi administrada pela igreja católica, a qual atendia aos menos favorecidos. Muitas gerações de uma mesma família passavam pela escola, alguns dos alunos acabam se formando e retornando à escola como corpo docente.

A pesquisadora relata como os documentos e diários estavam bem conservados, o que facilitou sua pesquisa, fazendo com que ela percebesse como foram construídas as práticas de alfabetização dos alunos, no período que se deu sua existência, “desde sua criação, em 1975, como escola isolada e mantida pelo estado, até a sua extinção em 2004”. (FARIA. 2008, p. 14). A autora tenta compreender melhor a história da alfabetização em Mato Grosso nesse período de 1975 a 2004 com a intenção de contribuir para a melhoria de ações públicas.

Na década de 1980 destacava a busca pela democratização do ensino em todos os níveis, assim como resolver o problema do fracasso na fase de alfabetização dos alunos. É nesse período que se discute como a criança aprende e não como se ensina, ou seja, a “revolução conceitual” de Ferreiro e Teberosky(2001) na qual se destaca:

[...] que os problemas não são todos dos alunos e que é preciso repensar o papel da escola e do ensino oferecido às crianças, pois existem deficiências que se escondem atrás dos escombros os números de nossas estatísticas que estão diretamente relacionadas com o papel da escola e do ensino na vida dos educandos. (PAIVA 2012)

Essa escola apresentada, “Dom Galibert”, em sua fundação era denominada de Escola São Miguel por ser localizada ao lado de uma capela de São Miguel, cujo terreno foi adquirido pelo bispo Dom Galibert que, vendo a necessidade da comunidade ter uma escola, comprou um terreno para que ali funcionasse uma. Em suas visitas às famílias, o bispo percebeu que uma senhora chamada Ana Luisa, dava aula para mais ou menos quinze crianças pobres, então essa mulher se tornou professora da escola. A administração dessa escola foi por muito tempo religioso.

A instituição escolar só deixou de ser administrada pela igreja quando a Secretaria de Educação do Estado passou a alugar o prédio, foi quando a escola passou a se chamar:

Escola Estadual de 1º Grau “Dom Galibert” em meados da década de 70, visto que antes era conhecida, também, como Escola “São Miguel” ou Escola “Anexa ao Grupo Escolar Esperidião Marques”. A denominação definitiva pode ser conferida em seu Regimento Escolar autorizado sob o parecer 06/89 (FARIA 2008, p. 80)

### 3.1.1 Diários

Tendo em vista a grande importância dos diários, foram analisadas as notas dos alunos lançadas nos mesmos, bem como o registro do desempenho desses estudantes durante o ano. Nesses diários foram detectados os nomes dos professores que alfabetizavam de 1975 a 2004 e demais profissionais que estavam envolvidos no processo.

No trabalho com os diários a pesquisadora percebeu que as professoras do mesmo período registravam os mesmos conteúdos, com a mesma sequência o que fez com que Faria levantasse algumas questões como: “Elas não trabalhavam de maneira diferente? Ou será que os planejamentos eram feitos em conjunto?” (FARIA, 2008, p. 68) Para obter essas respostas, realizou entrevistas com oito professoras e o critério utilizado para a escolha dessas docentes foi que trabalhassem por mais de três anos na instituição, dentro desse critério se enquadraram 14 professoras, que dessas 08 foram entrevistas. As professoras, no momento da entrevista, estiveram com os diários em mãos, com o intuito de lembrarem os registros que haviam feito.

Esta estratégia leva em conta que, se o entrevistado visualizar os registros feitos em um dado momento de sua prática, isso pode colaborar para operar no sujeito o trabalho de seleção, organização e sistematização das informações na memória, balizadas pelas perguntas previamente elaboradas e feitas no ato da entrevista. (FARIA, 2008, p. 68)

Foram constatados pela autora que os diários sofreram algumas mudanças ao longo do tempo no seu preenchimento com o objetivo de simplificar, os mesmos sofriam alterações conforme a concepção corrente da época de avaliação, nos quais não podia haver rasura, pelo fato de ser uma representação burocrática e de controle escolar. A pesquisadora acredita que essas mudanças se deram devido ao não preenchimento, por parte das professoras, visto que muitos diários da escola EEDG<sup>2</sup> encontravam-se em branco, sem seu devido preenchimento.

---

<sup>2</sup> EEDG- Escola Estadual Dom Galibert

As informações de como completar os diários estavam contidos na segunda capa, uma crítica que Faria faz é com relação a nenhuma graduação trabalhar os diários, nem ao menos discutir, por ser caracterizado “como documento e constitui o arquivo escolar” (FARIA, 2008, p. 69), que não possibilita a problematização em sala de aula para que os professores entendam a função desse documento.

Na década de 1980 o trabalho com a cartilha Ada e Edu aparece fortemente nos diários [...] “visto que estes apresentam o seguinte registro: “palavras-chave: Ada e Edu, caju”, referentes às primeiras lições dessa cartilha” (FARIA, 2008, p. 145)

### **3.2 Entrevistas com as professoras da escola EEDG**

Nas entrevistas as professoras apresentaram inúmeros aspectos de suas práticas em sala de aula, bem como retrataram suas vivências e concepção de suas funções de alfabetizadoras. A pesquisadora, a princípio, apresentou cada professora que participou das entrevistas, sendo elas Aurenice Vanini, Doquelza A. Pessoa, Jacira Ferreira Miranda, Ledir Pires da Silva, Maria Cristina Alves, Marlene G. de Abreu, Sueli Bertini Rubio e Suzelei Mineiro. Das oito professoras entrevistadas, seis tinham Magistério/Pedagogia, uma, só Magistério e uma Magistério/Estudos Sociais, com complementação em Filosofia.

Em depoimentos, as professoras alegam que o trabalho em sala era fiscalizado pela diretora irmã Anna, sendo que a mesma constantemente estava nas portas e janelas vendo tudo o que ocorria em sala de aula. Em entrevistas as docentes alegam que nesse período que a irmã Anna ficou na direção da instituição era feito planejamento de aula no coletivo todas as sextas-feiras.

Porque era assim... antigamente... irmã Ana ficava no corredor... a gente pensava que ela estava lendo aquela bíblia ali... ela estava era fiscalizando. (**entrevistadora:** quem era essa irmã Ana?) Foi a diretora da escola. Ela era muito boa. (**entrevistadora:** durante

quanto tempo?) Ah... ela trabalhou muito tempo lá... trabalhou muito tempo... e aí era assim... ela ficava fiscalizando... e se ela via alguma coisa errada no quadro ou com o professor... aí ela chamava a atenção separado e explicava. Isso ali era uma crítica muito construtiva porque você aprendia a trabalhar com a criança, né? (Doquelza, maio, 2007) (FARIA, 2008, p. 136)

A irmã Anna<sup>3</sup> teve grande papel na formação de professoras da instituição EEDG. Em entrevista, uma professora, que entrou em sala de aula antes mesmo de ter concluído o magistério, devido à precariedade de docentes, alegou que a diretora irmã Anna a ensinou muito, já que não tinha nenhuma experiência em sala. Ela desempenhava diversos papéis, em certos momentos era fiscalizadora, em outros, ensinava, uma prova dessa participação constante se encontra em documentos assinados o nome completo e o número de autorização da irmã, avaliando o desempenho das professoras.

“... fiz dois anos de magistério...segundo ano que estava aqui já comecei a trabalhar porque tinha aquela carência de professor, mas eu não tinha noção nenhuma, aprendi foi com a minha diretora irmã Ana, porque não tinha bagagem nenhuma, nenhuma, nenhuma...então irmã Ana que ensinava a gente, mas não tinha noção nenhuma (...) Ela já ensinava a gente desde o começo como que a gente fazia pra trabalhar com essas crianças, como você tinha que fazer, como você tinha que agir. Ela era uma mãe! Ensinava, nossa! Se ela visse qualquer coisa que você escrevia errado ela já chamava sua atenção. (Sueli, maio, 2007) (FARIA, 2008, p. 136)

A autora relata que quando uma das professoras foi questionada sobre como as aulas eram iniciadas, ela logo explicou que tudo era preparado com a ajuda da irmã Anna, o que destaca mais uma vez a forte presença dessa diretora. Tudo era controlado pela irmã Anna, até mesmo a escrita na lousa, inclusive uma das professoras relata que não sabia escrever letra de forma para os alunos ler e aprendeu com a irmã Anna, já que a mesma considerava importante o uso dessa letra como forma para a leitura.

Sabe o que eu aprendi com a Irmã Ana? Escrever letra de fôrma. Eu nem sabia. Nem a professora do magistério falava pra mim assim “Você tem que escrever letra de fôrma pros alunos aprenderem a ler”.

---

<sup>3</sup> O nome irmã Anna é grafado com dois N, mas em algumas citações aparecem com um N conforme a original.

Eu não sabia que existia isso. Ela (referindo se à Irmã Anna) foi lá e falou “Cristina, venha aqui! Vou ensinar você”. Eu fiquei com bolha no meu dedo de tanto treinar essas letrinhas pra passar no quadro pras crianças (...) Ela falou “eles não aprendem mesmo que você ficar o ano inteiro eles não vão pra frente” aí eu aprendi com ela. Depois do magistério, foi em primeiro lugar ela a me orientar. Na sala de aula, ela entrava. “Se tivesse alguma coisa fora de forma no quadro ela apagava e tornava a escrever e falava” “Você tem que escrever desse jeito aqui!” E sempre observando, sabe? Ela passava de sala em sala pra ver se estava correndo tudo bem, né? (...) ( Maria Cristina, 2007) (FARIA, 2008, p. 141)

Quando foi perguntado às professoras como se dava a linguagem oral em sala de aula, elas disseram que era uma forma de conhecimento, o qual proporcionava aos alunos socialização com as crianças da escola e independência, quanto aluno, para lidar com a escola. Algumas diziam ainda que, através da oralidade conheciam melhor a criança em si, o que ela fazia em casa e incentivavam-na a se expressar, principalmente a que não gostava muito de falar, pois conheciam a realidade dos alunos. Quando eu a questiono sobre os registros do termo “linguagem oral” nos diários de 1982, ela responde “Essa conversa de apresentação eles falavam quantos irmãos eles tinham. Quem eram os pais deles, o que faziam pra gente poder conhecer o aluno” (...).(FARIA, 2008, p. 145)

A pesquisadora ao analisar os conteúdos registrados percebeu que só a partir do segundo bimestre começavam o trabalho com as vogais sendo que anteriormente as crianças eram preparadas no chamado “período preparatório”, as professoras o consideravam uma etapa antes da alfabetização. O método sintético era o utilizado na prática de alfabetização dessas crianças, e foram encontrados nesses diários também alguns registros do trabalho com palavra-chave.

(...) tudo tinha que ser trabalhado naquele bimestre, então dava de dar só as palavras-chave que eram da cartilha Ada e Edu e a palavra caju que aprendia o ca- co- cu, o ja- je- ji- jo-ju. É como eu falei pra você eles não deixavam a gente estender além...era aquilo e tinha que ser só aquilo. Mas quando entrava na palavra-chave a criança viu as vogais direitinho, o da- de – di – do – du e aí a palavra caju que aprendeu ca- co – cu e o já- je – ji- jo – ju ... aí eles iam aprender a escrever caju, jaca, jáú, jóia, entendeu? (FARIA, 2008, p. 147-148)

A cartilha Ada e Edu é de grande representatividade na escola AADG, como foi percebido nos diários e nas entrevistas das professoras. De acordo com as docentes, o uso dessa cartilha durou cerca de dois a três anos apenas, mas as professoras disseram que continuou sendo usada por considerarem fácil de trabalhar e as crianças aprenderem com ela, o que comprovou que as mudanças aconteceram aos poucos e, conforme a regente da sala, considerado válido para o seu trabalho. No período de uso dessa cartilha o índice de aprovação era bom para a época, o que fazia com que o professor acredita-se que estava dando certo, ou seja, o aluno estava aprendendo.

### **3.3 Práticas docentes na década de 1990 – Cartilhas, para quê?**

Em seu livro *Cartilhas, para quê?*, fruto de pesquisa realizada no ano de 1992, publicado em 2002, Amâncio busca a compreensão da importância da cartilha para professoras alfabetizadoras e de que forma a cartilha refletia em suas práticas na sala de aula. Para tal, foram escolhidas 15 professoras, sendo cinco professoras que lecionavam na periferia da cidade, cinco da zona rural e, por fim, cinco que lecionavam no centro da cidade.

O critério utilizado foi que aceitassem a gravação de suas entrevistas, as quais tinham a duração média de dez a trinta minutos cada. Além das entrevistas, foram analisadas atividades de três salas de primeira série, com o intuito de perceber os procedimentos do uso das cartilhas, salas essas nas quais a pesquisadora entrevistou as professoras anteriormente, sendo uma no centro da cidade, uma na periferia e uma na zona rural.

Essas observações em salas foram realizadas em dias alternados, procurando interferir o mínimo possível na rotina dos alunos e da professora, no entanto, sua presença causava alteração na sala de aula e por isso, não foi possível uma pesquisa participante passiva. Amâncio, pelos estudos de Domingues (1988), coloca que são dois níveis de observação: a passiva e a moderada, e acredita que a sua foi a participante moderada, devido atender aos apelos das crianças em querer se comunicar com a mesma, tanto do

centro quanto da periferia, logo tratem de acelerar a participação da pesquisadora em sala.

Com relação ao tipo de observação realizada, creio ser interessante explicar que eu, no princípio, havia pensado que a melhor postura seria dotar a observação participante passiva. Isso se mostrou praticamente impossível desde as primeiras visitas a escola. No centro e na periferia, as próprias crianças se encarregaram de acelerar nossa aproximação e, com isso, minha participação se tornou mais afetiva. (AMÂNCIO, 2002, p. 22)

Já na escola rural, a princípio houve uma resistência que foi se quebrando aos poucos, com cumprimentos e apertos de mão. As crianças não a procuravam para pedir informação, essa aproximação só acontecia, quando a pesquisadora provocava uma conversa ou um pedido para ver seus cadernos. Vale ressaltar que a mesma nunca assumiu regência, ajudava a professora quando necessário.

A partir do distanciamento do objeto de estudo, foi possível destacar alguns elementos que se manifestaram nas salas de aulas observadas e nos discursos de professoras entrevistadas.

[...] procurei, então, analisá-los, tendo em vista o pressuposto básico que as crenças dos professores, as representações sociais que eles fazem de sua prática e de seus materiais específicos de trabalho, ancoram-se em experiências diversas, em fontes várias, inclusive nos seus cursos de formação/treinamento, encontros de professores, enfim, nos mais diversos lugares que podem explicitar em sua razão de ser. (AMÂNCIO, 2002, p. 24-25)

São muitas as críticas quanto aos textos que estão presentes nas cartilhas, sendo eles repetitivos, improváveis, com falta de nexos, impropriedades sociolinguística e as impropriedades socioeconômicas como destaca a autora. A cartilha não possibilita ao aluno contextualizar com sua realidade, o que não permite ao mesmo dar sentido no que é estudado. Numa visão tradicional acredita-se que se aprende a ler transformando o signo escrito

em signo oral, só assim chega-se à compreensão. A cartilha limitou a leitura com suas palavras fáceis e repetitivas. Afirmam Amâncio (2002, p.36) que:

[...] a forma como as cartilhas se dirigem às crianças, o vocabulário limitado, a simplicidade de proposições, somadas à interminável repetição de palavras idênticas, fazem com que se sintam regredindo ao tempo em que eram bebês – o que é aviltante para seu intelecto nascente. O retorno à linguagem de bebês mostra que a inteligência da criança está sendo subestimada, e ela não sabe disso.

Alguns professores insistem no uso das cartilhas mesmo em meio a tantas discussões em torno da incompletude dos textos e atividade presente nelas, e as diversas reflexões de teóricos como Magda Soares, Ferreiro e Teberosky, que vêm contribuindo com estes estudos. Alguns docentes utilizam-na por inteiro, partes da mesma impressa ou até mesmo já gravadas em suas mentes. Amâncio assevera que a criança já vive em um mundo letrado, tem o domínio da língua oral, porém, é preciso avançar para que conheça regras discursivas do texto escrito.

As cartilhas apresentam uma visão sintética, ensinam primeiro o fácil, a parte e depois o difícil, o todo, mesmo que para a criança não seja tão fácil. A autora afirma que assim como os textos, as atividades também são controladas, repetitivas e artificiais, nas quais as crianças cobrem pontilhados, copiam, ligam e assinalam a resposta certa, dentre outras.

### 3.4 O que os professores relatam em suas entrevistas

A pesquisadora relata as opiniões de professoras alfabetizadoras quanto ao material didático mais utilizado em sala de alfabetização. Em relação à experiência das professoras pesquisadas, o índice de experiência é bom, devido a apenas cinco professoras terem de dois a quatro anos de experiência, outras cinco têm de seis a oito anos e as outras cinco, possuem mais de dez anos de experiência profissional com séries iniciais.

A autora destaca a mudança com relação à forma de lotação, que há alguns anos encontravam-se nas salas de alfabetização, professoras recém-

formadas. Os dados da mesma ressaltam que as que possuíam menos tempo de experiência no magistério, são as da zona rural, enquanto que na periferia, encontravam-se as com maior tempo em sala de aula.

Todas as entrevistas foram gravadas com o intuito de melhor registrar as falas das entrevistadas. As professoras afirmaram fazer uso das cartilhas para alfabetizar, o que modificavam eram os títulos adotados, constatando o uso indiscriminado desses livros em Mato Grosso, sendo quase o único material de apoio para as professoras nas salas de primeira série. As que afirmavam usar outros materiais destacam atividades de outras cartilhas.

Quando se referem a outros materiais utilizados para alfabetizar, as professoras mencionam fichas, cartazes e exercícios de OUTRAS cartilhas além da adotada em sala de aula. Usar outros materiais para a maioria das entrevistadas significa recorrer a OUTRAS cartilhas, ou seja, para complementar ou substituir a cartilha, usa-se Outra cartilha (?). (AMÂNCIO, 2002, p. 49)

As docentes do centro da cidade mostram preocupação em justificar o uso da cartilha, enquanto as outras pesquisadas apenas respondiam sim ou não. Devido a essas justificativas das professoras do centro, a pesquisadora em reflexão, acredita que, mesmo elas não tendo maior grau de escolaridade que as demais, a possibilidade de participar de encontros e cursos oferecidos pela secretaria de educação ou pela universidade muito contribui. Outro ponto relevante, é que poderiam obter mais leituras especializadas entre outras, tendo em vista que todas as escolas do centro da cidade possuem biblioteca. Assim, talvez tivessem acesso a leituras que fazem crítica às cartilhas.

Amâncio (2002) detecta que os procedimentos de identificar a ilustração, a formação de palavras-chaves com as famílias silábicas e a separação eram cópia da cartilha, com poucas variações. A autora afirma que:

Embora haja certa variação nos procedimentos, algumas fazem ditados, outras pedem para ler, lêem juntos, outras ainda solicitam que as crianças pesquisem em outras cartilhas. Há uma sequência inicial estabelecida nos procedimentos, e esta seqüência é sugerida pela cartilha: ilustração, palavra-chave, família silábica, formação de palavras, separação de sílabas, exercício. (AMÂNCIO, 2002, p. 52-53)

Diante do por que de terem escolhido aquela cartilha, as professoras alegam que mesmo não gostando daqueles materiais são os que o governo ou secretaria doam, sendo assim, não teriam outra saída, já que a situação socioeconômica dos alunos não permite adquirir outros materiais. Lamentável o destaque que dão para o que já está pronto, colocando de lado a responsabilidade do professor em organizar, selecionar os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. As que disseram que precisam de outros materiais não sabiam mencionar que materiais seriam esses.

Que materiais seriam esses? Não há especificação. Algumas professoras se referem a “rodar” (mimeografar) leituras, outras falam em “materiais concretos”, “apostilas” (p.5.c), tudo é muito vago... parece que é muito difícil, penoso mesmo pensar a alfabetização sem cartilhas... Algumas professoras dizem que *teria que ter outros materiais...* (p.5.p), mas parecem desconhecer que *materiais* seriam esses; abordam a dificuldade de aquisição, de preservação... mas não explicitam características, não definem como seriam os meios complementares substitutos da cartilha. (AMÂNCIO, 2002, p.56)

Quando perguntado as professoras se as cartilhas contribuem para a alfabetização das crianças, houve um consenso geral das docentes que sim. Em uma fala da professora da periferia foi possível perceber o quanto esse material traz uma visão tradicional do ensino da língua portuguesa, “entendendo-se que a língua constitui um sistema fechado, abstrato, cuja aquisição ocorre mecanicamente” [...] (AMÂNCIO, 2002, p. 49). Acreditando que esse processo acontece descontextualizado, fragmento, uma mera técnica.

Com relação à importância que os pais dão a cartilha somente duas afirmaram que eles não se importam e as demais afirmaram que os pais acham importante o uso desse material. Algumas professoras alegam que há um descaso com esses materiais, os quais as crianças rasgam, sujam, acreditando que seja por que foi dado e, se tivessem comprado, cuidariam mais. E os pais que acompanham os filhos estão sempre perguntando se haverá cartilha para o seu filho.

As duas professoras que afirmam que os pais não se importam se o filho tem ou não cartilha, deixam claro que muitos pais não se manifestam por não saberem se podem, ou até por não saberem como opinar. Amâncio (2002)

levanta algumas questões como: “Os pais sabem que seus filhos devem ler, vão à escola para isso. Mas devem ler o quê? Em que materiais? Nas cartilhas?”. Muitos pais cobram o que foi cobrado deles em seu tempo de escolarização, se utilizaram as cartilhas vão cobrar que seus filhos também as usem, mas se nunca frequentaram uma escola o que vão reivindicar da professora.

Os materiais didáticos diversificados são de suma importância para o trabalho docente, contribuem muito para as crianças menos favorecidas que só podem adquirir o mínimo de material escolar, para aprender a ler e escrever. Mas, essa falta de materiais não pode ser justificativa para professor desempenhar um mau trabalho em sala de aula. Realizando um bom trabalho, o professor poderá garantir um ensino de boa qualidade, recuperando assim seu prestígio perante a sociedade, e ter a remuneração salarial que tanto almeja.

Certamente, é preciso considerar os determinantes sociais da educação e a necessidade de se empreender/ continuar as lutas pelo ensino público e gratuito, bem como por melhores condições de trabalho e de remuneração. Afinal, esses elementos devem fazer parte dos interesses constantes da categoria, na pauta de uma prática sindical dos professores. Também não é possível ser conivente com a fragilidade de uma prática docente que não recorre a soluções alternativas [...] (AMÂNCIO, 2002, p. 66)

Com essas entrevistas, Amâncio percebeu que o ensino, esse da alfabetização, processo tão importante da criança para aprender a ler e escrever, estava mais frágil do que ela pensava. Foram dadas pelas professoras respostas muito vazias de significados e com poucas informações que ajudassem na pesquisa, além de muito parecidas, o que dificultou a análise das mesmas.

Embora eu tivesse consciência da precariedade dos nossos cursos de magistério e da fragilidade das informações passadas sobre alfabetização, a minha expectativa inicial era de que os professores se posicionassem de forma mais objetiva, colocando, além de suas dificuldades, também características que ressaltassem a importância desse material para seu trabalho. Mas as falas das professoras me pareceram lacônicas, vazias de significado, sem sentido. (AMÂNCIO, 2002, p. 67)

A cartilha é vista como o único objeto de apoio para as professoras, já que nem escola, pais e governo proporcionam outro material, e acabam considerando a cartilha ótima para o seu trabalho. A única coisa a que as professoras fazem referência é a respeito dos exercícios serem poucos, e terem que recorrer a outras cartilhas para suprir essa necessidade. Ignorando seus textos sem sentido e a linguagem desse material como aponta Amâncio 2002,

Não se fazem críticas à linguagem desse material, tão questionado por especialistas da área das ciências linguísticas; não se aborda a questão da estrutura de frases, grau de textualidade, conteúdos ideológico dos textos, inadequações socioeconômicas, linguísticas, etc... nem aspectos relacionados às atividades mecânicas propostas aos alunos que não podem se dedicar ao exercício da criatividade. (p.68)

### **3.4.1 Um olhar para com a sala de aula**

A pesquisadora tenta compreender o uso da cartilha em sala de aula, já que fica expresso o uso desse material nos discursos das professoras nas entrevistas. Relata primeiramente da escola C do centro da cidade.

A escola "C" se situa no centro da cidade e é uma das maiores, sendo considerada de grande porte; oferece cursos de primeiro e segundo graus. Embora contando com 15 salas de aula, 80 professores e 1500 alunos, a escola, funciona em três turnos, oferece apenas duas turmas de primeira série, no período matutino. (AMÂNCIO, 2002, p. 79)

Os alunos dessa escola são bem heterogêneos, socioeconomicamente falando. Há alunos com condições financeiras melhores, e outros que até os materiais eram os que a escola fornecia, como caderno, lápis e borracha. A cartilha adotada era a Escolinha, que cada criança disponibilizava de um

exemplar. As duas salas de alfabetização eram divididas por alunos que já estavam avançados no seu processo de aprendizagem da leitura e escrita e a outra sala com crianças que necessitavam de apoio pedagógico.

A sala assistida pela pesquisadora foi a dos alunos que precisavam de reforço, crianças que tinham mais dificuldade em aprender a ler e escrever. A professora deixa evidente para aqueles alunos que a sala é composta pelos mais fracos e a autora menciona que:

Curiosamente, os “mais fracos” estão entre os pobres, os mais malvestidos, com maior número de problemas de sorte. Acaba se concluindo que o critério subjacente à classificação dos alunos não é apenas técnica pedagógico, mas está impregnado de forte conotação sociocultural. Sob a intenção “boa” da escola de facilitar o trabalho dos professores e alunos que podem perceber um ensino mais voltado para as características da turma, subjaz o desejo de ficar livre dos mais fracos. (AMÂNCIO, 2002, p. 81)

Havendo essa distinção o aluno é rotulado como fraco, esquecendo-se que a aquisição do conhecimento não acontece homogeneamente, que há crianças que logo conseguem entender a atividade e outros que necessitam de um tempo maior. Não levam em conta que a criança aprende com o objeto, com as pessoas que a rodeia, pois as que têm maior facilidade em processar o conhecimento poderiam ajudar as que ainda não conseguiram atingir a meta de aprendizagem. Ao agrupar os alunos por nível, acredita-se que o aprendizado é linear, que todos vão aprender ao mesmo tempo.

... convém proceder de modo que os mais lentos se misturem com os mais velozes, os mais estúpidos, com os mais capazes, os mais duros, com os mais dóceis, e sejam guiados com as mesmas regras e com os mesmos exemplos, durante todo o tempo que têm necessidades de ser guiados. Depois de terem deixado as escolas, cada um prosseguirá os estudos com o ardor de que for capaz. Entendo aquela. “mistura”, não apenas como relação ao lugar, mas, muito mais, em relação ao auxílio...( CÔMENIO 1985, p.178 apud AMÂNCIO, 2002, p. 82 . )

A professora da sala mostrou-se preocupada com as crianças consideradas mais fracas, mas não faz nada para mudar esse quadro, pois as

atividades são as mesmas para todos da classe, o que não permite que as crianças que têm maior dificuldade aprendam de outra maneira. A pesquisadora presenciou muitas cópias, formação de palavras e, raramente, construções de frases, sendo exercícios descontextualizados, aos quais o aluno não atribui nenhum sentido, pois é algo distante do educando.

A linguagem escrita não é apresentada às crianças como possibilidade de informação, comunicação, interação. As funções da escrita não aparecem. O porquê, o motivo de escrever, nunca é discutido, o para que não existe. É preciso copiar tudo, é preciso obedecer. Quem não copia tudo, independentemente de compreender, fica após o sinal, sai atrasado para o recreio e ainda é ameaçado de ser encaminhado para a supervisora que, segunda a professora, tem uns “métodos” muito bons para resolver determinadas questões... (AMÂNCIO, 2002, p. 85)

Há uma diferença de entusiasmo por parte das crianças, quando é deixada a cartilha de lado, e passam a desenvolver atividades das quais elas podem participar, falar o que sabem. Quando a professora pede que os alunos construam frase oral ela aprova, principalmente, as mais parecidas com a cartilha.

A ênfase dada diante dos outros exemplos, a entonação da voz no “isso”, quando as crianças elaboravam outras frases, deixa evidente que o tipo de frase que recebe aprovação da “tia” é aquela mais curta, mais simples, de menos complexidade sintática e que não “fere” os ouvidos. São, coincidentemente, as que mais se assemelham às frases das cartilhas. (AMÂNCIO, 2002, p. 89)

Todos os dias são colocados no canto do quadro as famílias silábicas, que já foram apresentadas aos alunos, de forma que as crianças possam recorrer, caso se esqueçam. É feito um ditado pausadamente e cada sílaba é apontada pela professora no quadro de acordo com a família silábica correspondente.

Amâncio (2002) relata que foi possível detectar nessa sala como tudo ocorre mecanicamente, sem dar significado às palavras e frases. As respostas das crianças têm que ser uniformes, os alunos que fazem diferente no

momento da correção rapidamente apagam e reescrevem, conforme o da professora, e alguns nem fazem, esperam para copiar da lousa. Por vezes, não se atribui sentido algum ao que escrevem, pois “Acostumados a formar palavras sem sentido, as crianças fazem construções no mínimo curiosas: joja, baça, bapa, lalu, latu...” (AMÂNCIO, 2002, p.93). A postura da professora perante essa situação é somente de pedir que os alunos apaguem e arrumem.

Para a pesquisadora, fica exposto que a professora dessa classe tem uma visão tradicional e mecânica. A justificativa que a professora dá para o não trabalhar com os textos é de que as crianças precisam estar preparadas, acreditando que só poderia utilizá-los quando sua turminha estivesse pronta, tendo passado pelo chamado período preparatório, que de acordo com Lourenço Filho ( In MORTATTI) aprender a ler e escrever exige um domínio de um conjunto de técnica, nas quais a criança deveria ter certo nível de maturação, e que os alunos precisavam ser preparados. A esse respeito, Mortatti nos assevera que.

A escrita continuou sendo entendida como uma questão de habilidade caligráfica e ortográfica, que devia ser ensinada simultaneamente à habilidade de leitura; o aprendizado de ambas demandava um “período preparatório”, que consistia em exercícios de discriminação e coordenação viso-motora e auditivo-motora, posição de corpo e membros, dentre outros.(MORTATTI, 2006, p.9-10)

O único material escrito disponibilizado aos alunos nessa sala era a cartilha. Na sala, as paredes eram totalmente descobertas de qualquer material escrito como: cartazes, desenhos e avisos, dentre outros. Havia a biblioteca perto da sala, mas no período em que a pesquisadora esteve na escola, os alunos dessa turma não a visitaram.

Agora, a autora relata a escola “P” e como a cartilha é percebida naquela sala de alfabetização. Essa escola “P” localiza em um conjunto habitacional de um bairro periférico, tendo uma distancia da cidade de aproximadamente 16 quilômetros.

Essa pequena escola, que atendia a 180 alunos, funcionava nos três turnos, da primeira à sexta série do primeiro grau, e contava com 12 professores, oferecendo duas turmas da primeira série. Não havia biblioteca; apenas um armário, que ficava na sala dos professores, continha um número razoável de livros didáticos de todas as séries e algumas revistas velhas doadas pela comunidade. (AMÂNCIO, 2002, p.98)

As crianças que frequentavam a escola usavam roupas simples, porém limpas, as meninas bem penteadas, com laços e presilhas. Os alunos portavam os materiais básicos como lápis, borrachas, lápis de cor, cadernos e cartilhas e levavam lanche de casa, pois a escola ainda não estava recebendo a merenda.

Essa turma era constituída por dezessete alunos, visto que só duas não eram repetentes. Liam e escreviam conforme os parâmetros adotados pela instituição, isto é, palavras, frases e pequenos textos. Como a secretaria de educação não forneceu livros didáticos, a escola pediu cartilhas emprestadas de outras escolas, o que possibilitou que todos os alunos tivessem pelo menos uma, alguns mais de uma, mas com títulos diferentes. A que a professora da sala utilizava era a “Alegria de saber”.

A referida docente tinha bastante experiência, pois lecionava há dezessete anos, tendo nesse percurso, trabalhado oito anos em salas de alfabetização, e dizia ser apaixonada por essa etapa da aprendizagem.

Assim como na sala vista anteriormente, as crianças não perguntam o significado de algumas palavras para a professora, preferem ficar quietas, mesmo não sabendo o que as mesmas querem dizer. Numa atividade que tem por requisito completar as palavras, as crianças fizeram sem problema, afinal precisavam completar ou com **qua, que, qui quo**, mas quando se pede que elaborem frases com as palavras, tiveram dificuldade, escrevendo como se fala e tudo junto.

Os alunos dessa sala conseguem ler, o que é difícil de entender é o fato de eles não conseguirem escrever palavras vistas na sua leitura.

Um menino diz que não vai fazer porque não sabe escrever “nome”. A professora diz é do “na- ne – ni”, mas ele não tenta fazer. O interessante é que na questão diz: “Qual é o nome...?” Não seria simples retomar a leitura? Observa-se que grande parte das crianças, mesmo conseguindo ler sem embaraço o texto proposto, tem

dificuldade na resolução das atividades que a acompanham. (AMÂNCIO, 2002, p.105)

Sendo as cartilhas diferentes, por serem sobras de diversas escolas com títulos escolhidos por elas, a professora passa um texto mimeografado com atividades, o que não causa maior interesse por parte dos alunos. Amâncio acredita que seja pelo fato de não haver clareza no texto, acaba causando várias confusões na cabeça do aluno. Para maior interesse dos estudantes seria necessário textos mais significativos, tornando-se prática comum na sala de aula.

Amâncio (2002) destaca que, embora esta sala tenha um ambiente desagradável com paredes mal pintadas, móveis pobres e desconfortáveis e falta de material igualitário, ou seja, igual para todos. A professora se destaca pela sua prática de alfabetização bastante diferenciada. Há um clima de descontração, as crianças estão sempre em movimento, rindo, conversando ou trabalhando em seus cadernos ou nas cartilhas. A leitura é tomada diariamente e, somente quando a criança consegue ler sem dificuldade, passa para a próxima lição, que já está indicada na lousa.

Devido a essa característica de muito movimento em sala, as crianças têm uma boa comunicação com os colegas e a professora. Há um respeito pela professora sem temor, sempre quando ela fala é respeitada e atendida, bem como os alunos se sentem à vontade para perguntar o que desejam, tanto para a professora, colegas ou quem estiver presente na sala. A docente pouco se irrita, a não ser quando é necessário, quando acontece alguma coisa mais séria na sala, e diz que os alunos já foram muito reprimidos, sendo quase todos repetentes.

Mesmo estando o prédio da escola em más condições, as paredes da sala não são desnudas, contendo,

[...] em duas paredes laterais “varal pedagógico”, que contém fichas com gravuras e seus respectivos nomes, com destaque para a sílaba a ser estudada. Há também um calendário e um alfabetário da Editora Scipione. Há ainda um varal, um pouco mais baixo, na altura da cadeira dos alunos, que as crianças podem usar para pendurar seus trabalhos de colagem. Logo acima do quadro-de-giz está desenhado o alfabeto em letras maiúsculas. As crianças sempre

recorrem aos pequenos cartazes para tirar dúvidas com relação à escrita de determinadas palavras. (AMÂNCIO, 2002, p.108-109)

A postura da professora dessa sala é bem interessante: ela não é a única possuidora do saber. Proporciona atividades em grupo e demonstra que os alunos podem aprender uns com os outros, o que é comum nessa sala de alfabetização. O autoritarismo não é visto, pelo contrário, todos têm o direito de falar e expressar suas dúvidas e opiniões. São trabalhados materiais de pesquisa diversos como livros, revistas e até mesmo a cartilha é usada como fonte de pesquisa pelos alunos.

Até no momento da avaliação as crianças estão em movimento de perguntar se está certo ou não, recorrendo tanto à professora como aos colegas e à pesquisadora que se encontra na sala. O que faz com que aquele momento de avaliação se torne tranquilo e normal, não sendo uma ferramenta do professor castigar o aluno por ainda não saber.

Nos poucos momentos em que a professora da turma pediu que construíssem textos, foi visível o esforço das crianças. Essas construções eram rodeadas de tentativa de uma escrita lógica, como é relatado na obra quando o aluno Már escreve “ponto ssocorro”, referindo-se a ponto como um lugar e não pela dificuldade em dominar o “pr”. O que é lamentável é que foram trabalhadas poucas atividades envolvendo a escrita de textos pelas crianças.

O que mais se destacou nessa sala de aula foi a oportunidade que as crianças tiveram de tirar suas dúvidas, a flexibilidade da professora ao lidar com os alunos, sem autoritarismo e com muito respeito, facilitando assim a relação docente - discente e a aprendizagem.

Durante a observação, não se constatou, por exemplo, que a professora punisse os alunos; nenhuma criança ficou sem sair para o recreio, nem ficou depois da aula para copiar tarefas. Também nunca se constatou que ela recorresse a ameaças como: “quem não fizer tudo, fica sem merenda” (comum na escola R), nem a ofensa do tipo: “o que você quer da vida?”, “você não quer nada, mesmo!” (AMÂNCIO, 2002, p.118)

A escola “R”, que agora analisaremos fica localizada na zona rural, que no período da pesquisa tinha aproximadamente dez casas. Foram relatados casos de crianças que chegaram a caminhar cerca de 2 km para ter acesso à escola, que eram composta por três salas, sendo uma delas destinada ao posto de saúde e uma cozinha que serve também como depósito.

A dificuldade percebida pela autora se deu pela falta de água encanada, necessária para limpeza do prédio, para a merenda e até mesmo para as crianças beberem. Os alunos tomavam água em baldes deixados na sala pela servente, já que os filtros da sala estavam estragados. Nessa escola os discentes não tinham ventiladores nem biblioteca, as paredes são sujas, as janelas quebradas, bem como as cadeiras, pois muitas não tinham nem como apoiar o caderno da criança, devido o mau estado de conservação.

Os estudantes chegavam à escola todos muito parecidos, malvestidos, com chinelos velhos, cabelos sem pentear e sem terem feito as higienizações básicas, e alegavam ter saído de casa sem comer. É comum a falta de materiais como lápis e cadernos, fazendo com que a professora da turma tente resolver pegando emprestado de quem tinha, devido à secretaria não manda nem material pedagógico nem merenda. Essa sala era composta por onze alunos, sendo que dois eram ouvintes, pois não puderam ser matriculados, porém o motivo não foi mencionado. A cartilha usada pelos alunos se intitulava “No Reino da Natureza”, é doação da secretaria de educação e cada criança tinha um exemplar. A pesquisadora percebeu o quanto era normal para a professora da sala a repetência dos educandos, é habitual que tivessem que rever todo o conteúdo no ano posterior.

Um fato interessante que se nota nesta sala e também se confirma nas entrevistas com professores da zona rural [...] é o entendimento que esses professores possuem sobre a questão da repetência. É visto como normal uma criança ficar retida dois ou mais anos na 1ª série. Referindo-se às dificuldades de cópia de uma criança, a professora da turma disse-me: “...também...é o primeiro ano que ela vem pra escola...” (AMÂNCIO, 2002, p.121)

É interessante destacar que a professora da sala era bastante jovem, mas já lecionava há três anos na primeira série e no momento da realização da

pesquisa a mesma trabalhava sob contrato e não possuía formação acadêmica. Essa professora dificilmente explorava os conteúdos de forma coletiva, os exercícios eram passados às crianças, explicado como deveriam ser feitos e, posteriormente corrigidos. Não se discutia a importância da leitura e escrita, tudo se fazia muito mecânico, bem como cópias de palavras descontextualizadas da realidade dos alunos.

As atividades geralmente eram copie, ligue, circule, separe as sílabas, complete, forme frases “(...) as aulas sempre começam do mesmo jeito, com a exigência da cópia do cabeçalho, depois os exercícios costumeiros.” (AMÂNCIO, 2002, p.123). Tem crianças que nem chegam às atividades, pois ficam copiando o cabeçalho. À procura de perfeição, as crianças apagam e copiam muitas vezes, há momentos que a própria professora acabava copiando para alguns discentes.

O silêncio é primordial nessa sala, qualquer dúvida das crianças era ignorada. Em alguns momentos as crianças se aproximavam e acabavam falando uma com a outra sobre o que já adquiriram da escrita, seja corrigindo o do colega ou mostrando como escreveu. As aulas eram repletas de momentos em que a professora repreendia os alunos, muito brava. As ameaças eram constantes como, “quem não copiar vai ficar sem recreio” ou “a merenda é só para quem fizer toda a tarefa”, além de sempre colocar as crianças como incapazes, dizendo “o que você quer da vida?”, “olhe o tanto de erro”. (AMÂNCIO, 2002, p.124-125)

Mesmo a turma não trazendo a cartilha, o uso da mesma era diário, uma vez que a professora sempre estava com o seu exemplar, passando os exercícios no quadro. Nessa sala não havia momentos de discussão sobre a função da escrita. A docente da sala só permitia que os alunos manipulassem a cartilha quando já sabiam ler, do contrário, ficavam restritas aos exercícios da lousa, por isso o desinteresse das crianças em levar a cartilha para a escola, já que ainda não podiam manuseá-la. Esse fato justifica o quanto as cartilhas estavam conservadas, pois poucos tinham acesso a elas. Foi evidente, nessa sala de aula, a escassez de materiais escritos, pois não havia nenhum cartaz afixado.

As paredes não abrigam nenhum cartaz, nenhum aviso, não há sequer o nome da escola afixado em nenhum lugar, nem dentro nem fora da escola. Sem dúvida, tudo isso faz parte da concepção de linguagem, de ensino e aprendizagem da leitura e escrita que permeia esse contexto escolar. Vale ressaltar que se trata de uma escola que, embora seja de zona rural, está vinculada à Secretaria de Educação Municipal, que oferece uma assessoria pedagógica aos professores. (AMÂNCIO, 2002, p.128)

Não poderia ser justificada a atitude da professora pelo fato de ser uma escola localizada na zona rural, já que a localidade possuía luz elétrica, tendo assim acesso às diversas informações transmitidas por rádio e televisão. O contato que os discentes tinham com a cidade era quando seus pais iam fazer compras, pois tinham acesso a revistas, jornais e demais materiais escritos. Quando a regente da sala privava os alunos desses materiais escritos, não permitia que eles aprendessem com o real, com o que fazia parte do seu cotidiano, desconsiderando a importância desses materiais.

Uma situação presenciada pela autora deixa clara a satisfação das crianças em manusear a cartilha, quando uma das meninas esquece o lápis e não havendo ninguém que pudesse emprestar-lhe um, a professora pediu que a mesma lesse a cartilha até que alguém terminasse e lhe emprestasse o lápis para copiar as atividades. O que a professora não esperava era que os demais alunos quisessem fazer uso da cartilha, então aos poucos, outras crianças foram se aproximando da garota para também ver a cartilha, mesmo aqueles que ainda não sabiam ler, faziam associação de vogais que conheciam com as figuras. Com isso o clima da sala mudou e logo a docente pediu para que todos voltassem aos seus lugares, quebrando aquele momento de aprendizagem no coletivo.

Há em sala de aula formação de grupos que acontece espontaneamente para a leitura o que é assim definido por Amâncio:

[...] um formado por três meninas que já sabem ler, outro, dos meninos que sabem as vogais e algumas famílias silábicas, lêem algumas coisas, e um último grupo formado pelos que conhecem apenas algumas vogais, não consegue copiar do quadro e passam a aula toda tentando copiar o cabeçalho. Há duas crianças ouvintes

[...]. Essas crianças não são chamadas para nenhuma tarefa, nem se cobra delas o que quer que seja. (AMÂNCIO, 2002, p.130)

Os meninos, por algumas vezes, trocavam de grupo, já as meninas faziam sempre as mesmas formações e constantemente eram elogiadas pela professora, sendo citadas como alunas exemplos da sala de aula. A docente se mantinha sempre próxima das meninas e distante dos meninos, incentivando a separação em grupos, não acreditando que quem sabia mais poderia ajudar quem ainda não sabia.

A autora passa por aquela escola com muita tristeza, acreditando que a instituição era triste, pois toda sua estrutura era feia e sem vida, sendo as relações em sala de aula arbitrárias, isto é, os alunos pouco argumentavam com a professora sobre suas aprendizagens, não permitindo, assim, um ensino de qualidade.

### 3.5 Práticas docentes na década de 2000 – Alfabetização e letramento e textos: Práticas bem sucedidas em Várzea Grande

Souza afirma, que o interesse por essa pesquisa se deu pela inquietude da realidade vivenciada em sala de aula e devido à sua formação acadêmica, mesmo não tendo um referencial conceitual e procedimento dessa prática de professoras bem sucedidas, buscou elucidar tal assunto.

[...] fortemente marcada pelos estudos sociológicos, filosóficos e políticos referentes à relação escola-sociedade e especializações referentes a estudos no âmbito das políticas públicas educacionais e causas estruturais e institucionais engendradoras do fracasso [...] (SOUZA, 2010, p.13)

O que reafirmou o seu interesse por essa pesquisa foi o fato de ser convidada para compor a equipe de educação especial. Então, percebeu que o professor estava mais ligado ao fracasso escolar do que ela imaginava, quando deparou com grande número de alunos sendo encaminhados para o serviço de educação especial, que na realidade não apresentava nenhum tipo de

problema de aprendizagem. Percebeu também, que aqueles alunos necessitavam de um significado para o aprendido.

Como presidente da Comissão de Avaliação, teve acesso aos índices das escolas e turmas que tinham maior desempenho na produção textual e constatou que o ensino nessas salas era voltado ao trabalho contínuo com textos e reflexão da escrita, o que serviu como tema nas formações continuadas no ano posterior. O fato de a pesquisadora estar sempre em contato com as salas de aulas, de ver os pontos positivos e negativos, permitiu analisar essas práticas de professoras bem sucedidas que alfabetizavam e letravam.

O fato de percorrer diariamente as turmas de alfabetização do município, observando muitas vezes as aulas dos professores, e discutindo sobre os aspectos positivos e negativos referente ao ensino-aprendizagem na alfabetização, embasando-me nos programas de formação de professores - o Gestar e o PROFA- possibilitou-me a conclusão de que seria pertinente o estudo sobre práticas bem sucedidas de alfabetização e letramento, de modo a reunir informações sobre quais conhecimentos tem os professores considerados bem sucedidos. (SOUZA, 2010, p.14-15)

Nesta pesquisa a autora observou o que deu certo com embasamento teórico na obra de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, “[...] intitulada “Psicogênese da Língua Escrita”, na medida em que comprova que a escrita não é um mero código a ser assimilado, mas sim um sistema de representação que cada um reconstrói até estar alfabetizado.” (SOUZA, 2010, p.15), e demais autores da área da alfabetização. Destacou a importância da leitura no processo de ensino aprendizagem na escola, acreditando que aquela abre portas para o conhecimento.

Esta pesquisa se deu em duas escolas do município de Várzea Grande, localizadas em bairros periféricos da cidade, que tinham em sua maioria alunos da camada popular. A autora explica que essas escolas possuíam uma boa gestão, materiais pedagógicos necessários para o desenvolvimento das atividades do dia a dia e uma boa estrutura das salas de aulas. A Escola Municipal de Educação Básica Ângela Jardim Botelho onde trabalhava a professora Emi contava:

[...] com amplo jardim, parquinho, quadra de esportes coberta, refeitório, biblioteca, sala de vídeo, sala de informática e sete salas de aula, com turmas de pré-escola ao terceiro ano do ciclo, todas climatizadas. Todos os ambientes da escola são extremamente limpos e bem conservados, o que se deve à atuação constante da direção, da coordenação e dos professores. (SOUZA, 2010, p.75)

Diferente desta escola, a que a professora Cléa trabalhava, a Escola Municipal de Educação Básica Nair de Oliveira, não possuía sala de informática, biblioteca ou quadra coberta, porém essas salas foram vistas pela pesquisadora como bem organizadas, pois:

[...] possuem alfabeto ilustrado, alfabeto móvel, cantinho da leitura com vários livrinhos infantis, gibis e textinhos recortados de livros didáticos de alfabetização, colados em cartolina e plastificados. Possuem ainda calendário com os dias do mês e da semana e textos em cartazes trabalhados pelas professoras. Quanto à disposição das carteiras, na sala da professora Cléa, ela as organiza sempre em grupos para o trabalho permanente com agrupamentos produtivos. Já a segunda professora prefere as carteiras organizadas em fileiras, só agrupando-as em atividades especiais, geralmente em duplas. (SOUZA, 2010, p.76)

As duas docentes da pesquisa têm em comum serem professoras bem sucedidas em seu trabalho como alfabetizadoras, uma em início de carreira e outra próxima de se aposentar, o que comprovou que o comprometimento que se tem com o que se faz é o que importa. A escolha dessas professoras se deu pelo bom desempenho dos alunos dessas classes, não pelos métodos que utilizaram, já que o método pelo método não poderia ter tal efeito na aprendizagem das crianças.

Foram feitos diagnósticos psicogenéticos para constatar como as crianças iniciaram o ano. Foi percebido que os alunos da professora Cléa, em Março no início da pesquisa, vinte se encontravam na fase pré-silábico e dois silábico, enquanto no meio do ano, nove já estavam na fase silábico com valor sonoro, um silábico sem valor sonoro, sete silábico alfabético, quatro alfabético e um alfabético convencional. No final do ano uma criança estava na fase

silábico com valor sonoro, duas silábica alfabética, dez alfabético e nove alfabético convencional. O que significa dizer que,

De acordo com o último diagnóstico do ano letivo de 2009, realizado com os alunos de Cléa ao final de dezembro, 4,5% dos alunos apresentou escrita silábica com valor sonoro, 9,1% eram silábico-alfabéticos, 45,5% eram alfabéticos, e 40,1% eram convencionais na escrita e com fluência na leitura. (SOUZA, 2010, p.90)

Essa professora conseguiu terminar o ano letivo com 95% dos seus alunos no nível alfabético da escrita, o que é exigido para o final do primeiro ano do Ciclo Básico. Nas entrevistas feitas com os alunos, Souza percebeu que estes se apropriam dos textos como forte aliado para seu aprendizado, assim como e compreende esta ferramenta como receptora e transmissora de conhecimento, como comprovado nas entrevistas:

I: O que você mais gosta que ela leia?

LG: Receita que é mais importante que historinha, prá sabê fazê a comida.

I: O que você já aprendeu nos textos que a professora já trabalhou na sala?

LG: Já aprendi da onça, cantá, lê, aprendi a respeitá.

(Lu. Gu.-Alfabético 02/12/2009)

I: O que você já aprendeu nos textos que a professora já trabalhou na sala?

V: Os textos fala sobre animais, historinhas, sobre o mosquito da dengue (...). Eu já aprendi a lê e escrevê. Aprendi (...) aquelas letras de mão. (...) fazê receita de bolo de cenoura. (Vit.- Silábica com valor sonoro- 12 /12/2010

I: O que ela lê?

M.: Faz tempo ela leu uns livrinhos de letras. Historinhas das letras. Faz tempo também ela já contou historias da Chapeuzinho Vermelho. Ontem foi a música da noite. Escreveu uma vez sobre o preconceito. A gente já fez uma receita lá na sala. Ela foi..., foi lendo os ingredientes no papel e nós fomos fazendo. Hoje ela leu um texto da girafa: "A Girafa sem Sono".

I: Você sabe o que é um texto?

M.: Texto tem um título e um monte de palavras. A gente lê a história no texto.

I: O que você já aprendeu nos textos que a professora já trabalhou na sala?

M.: Aprendi a lê, aprendi sobre os animais do Pantanal, aprendi a fazer brigadeiro, e fazer convite. Aprendi sobre pessoas de outros países que tem outras cores. Sobre as raças.

I: Qual foi o texto que você mais gostou?

M.: Eu mais gostei foi da receita. (Mar.- 12/12/2009 – Alfabético Convencional) (SOUZA, 2010, p.100)

Outra observação feita por meio das entrevistas é o valor que as crianças dão para a escola e o aprendizado da leitura e da escrita, a relação que fazem com seu cotidiano e futuro, valorizando tudo o que é aprendido.

I: Você acha a escola importante? Por quê?

S: Acho importante por que eu preciso prá trabalhar.

I: Prá trabalhar ? Como assim?

S: Trabalhar? Sabe o que que é trabalhar? Trabalhar é uma coisa que você faz, ou você é médica, ou você é profissional, ou você é policial. (...) A gente, não teria conseguido sem a escola, sem trabalhar, e sem ganhar dinheiro. (...) Minha vó, que eu aprendo a lê pra tudo. Que é pra mim ensinar ela, porque ela não sabe lê. (She.- Silábica- alfabética-30/ 11/2009)

I: Você acha a escola importante? Por quê?

Ta. Mar: Acho. Porque, porque a gente aprende, a gente aprende ler e escrever.

Quem num aprende lê, aí vai querer, por exemplo, vai querer comprar um sabão, aí compra errado porque num soube lê.

I: As pessoas precisam aprender a ler e escrever? Por quê?

Ta. Mar: Sim. Porque vai que eles pega um ônibus, vai que num sabe lê, aí ele vai lá pra outro lugar. Quem num estuda arranja trabalho ruim, que ganha pouco dinheiro. Eu quero sê professora por causa que aprende muito (Ta. Mar.- Alfabética Convencional-12/12/2009). (SOUZA, 2010, p.103)

Todas estas concepções das crianças não foram provenientes do simples ato de codificar e decodificar, mas das práticas da docente em sala de aula, das relações que faz de ensino aprendizagem e vivência dos alunos. Os alunos dessa professora demonstrou conhecer diversos gêneros textuais, bem como a estrutura de um texto.

### **3.5.1 O que a professora Cléa tem a dizer sobre sua prática**

Essa docente relatou em entrevista que sua prática em sala de aula sempre foi norteadada pelos textos, afirmando nunca ter usado cartilha. Acreditava que para a criança aprender ela precisa estar motivada, perceber a função do que se está aprendendo, como utilizar aquela aprendizagem em seu dia-a-dia e sempre surpreender os alunos, a fim de incentivar a aprendizagem. Para que as crianças tomem gosto pela leitura a educadora expõe que não

poderia chegar à sala, distribuir os livros para as crianças, sentar-se e fazer outras coisas enquanto elas leem, mas, ao contrário, ela deve fazer parte deste momento, acompanhar, ler junto. Ela estava convicta de que só em conjunto e com exemplos os discentes se sentiriam motivados. Quando é perguntado para a professora Cléa o que faz, ela ser uma professora alfabetizadora de sucesso ela responde:

O ambiente alfabetizador, o estímulo, trazer coisas diferentes e interessantes, ter sempre o momento de surpreendê-los, criança gosta disso, aí as crianças já vão fazendo inferência com o que já foi estudado. Ter um ambiente motivador. É fundamental também o trabalho com textos, o diferencial maior é esse. O segredo maior é usar o texto como ferramenta chave, alfabetizar com textos. Nunca usei cartilha, nunca parti das sílabas. Desde o começo, parti dos textos (Entrevista com Cléa em 20/01/2010). (SOUZA, 2010, p.105)

A preocupação dessa professora é formar os indivíduos no todo, numa perspectiva de letramento que vai além dos conteúdos. Para essa alfabetizadora a criança só aprende quando ela consegue fazer uso do que foi ensinado, quando ultrapassa as barreiras da sala de aula. Cada criança aprende a seu tempo, mas sempre contando com a mediação da regente em sala, já que acredita que todos podem aprender.

Souza afirma que no período de observação percebeu que nessa sala de aula as atividades são direcionadas de acordo com as necessidades dos alunos, o trabalho em grupo é constate, conforme proposto nos planejamentos de aula. Ao perguntar para a professora o que é necessário para atuar na sala de alfabetização, essa responde:

Primeiro gostar do que faz, ninguém faz direito aquilo que não gosta. E acreditar na criança. Acreditar que toda criança pode aprender. Ter a consciência de que a aprendizagem é única e individual para não querer padronizar as crianças. Cada uma tem seu ritmo. A criança nunca é problema, o problema deve ser nosso de desvendar como fazer para ensiná-la (Entrevista com Cléa em 20/01/2010). (SOUZA, 2010, p.105)

O trabalho nessa sala de aula era contínuo, pois do que já havia sido construído se faziam novos conhecimentos, ou seja, se numa aula se falava sobre preconceito, se lia sobre esse assunto, na próxima se retomava a matéria e as crianças, em grupo, trio ou individualmente, produziam textos sobre tal temática. Há uma atividade constante em conjunto na construção de frases, caça palavras etc., o que demonstra um ensino por meio da interação de um exercício com o outro.

Em suas observações, a autora revela que uma grande variedade de gêneros de texto cheios de significados, cujas estruturas eram explicadas, eram usados nessa sala. Foram percebidos na prática dessa alfabetizadora:

[...] características do método fônico, porque ela enfatiza os sons das letras com as crianças durante a escrita das palavras e também na fixação do som das letras durante a leitura do alfabeto. Características do método silábico também estão presentes em sua prática, porque quando ela utiliza o banco de sílabas, principalmente com os silábico-alfabéticos e alfabéticos, mesmo que seja para eles pesquisarem quando tem dúvidas, as famílias silábicas são apresentadas “puras”, não dentro de palavras. No entanto, em nenhum momento foi observada a silabação, ou seja, a repetição das famílias silábicas para memorização mecânica. Ela utiliza o banco de sílabas como uma forma de pesquisa, além de que, o banco de sílabas só é colado na parede, depois que ela já mostrou o som das letras na composição das palavras. Durante as observações, reparei que, quando as crianças esqueciam determinada letra ou som, ou elas recorriam ao alfabeto, ou iam olhar lá no banco de sílabas, entretanto, já sabiam de onde vem a escolha daquelas letras. (SOUZA, 2010, p.110)

A pesquisadora notou que a todo o momento a professora Cléa estava circulando na sala, procurando acompanhar as crianças com maior dificuldade individualmente, num processo de mediação. A alfabetizadora produzia materiais com ilustração, com o intuito de facilitar a compreensão dos alunos. Eram feitas atividades práticas, como por exemplo, quando liam uma receita, depois faziam o prato.

Como já foi mencionado, muitos textos foram utilizados nessa sala, mas a educadora considerou, em sua prática, ser de suma importância trabalhar as unidades menores como letras, sílabas e sons, as variedades de palavras que

podem ser formadas, com intuito de que as crianças conhecessem os elementos mínimos para a composição de um texto.

Cléa julga que o conhecimento desses elementos são tão relevantes para a compreensão do texto quanto saber decifrá-lo, de modo que os elementos gramaticais também são conteúdos considerados essenciais tanto para a leitura e compreensão, quanto para a posterior escrita de textos. Segundo Cléa, esse trabalho não é possível se consideramos apenas os métodos sintéticos de alfabetização. (SOUZA, 2010, p.116)

Ao falar sobre o motivo de partir dos textos para ensinar, Cléa explicou que esses são completos, que por meio deles ela pode trabalhar diversos aspectos tal como pontuação, as margens e diversos conteúdos da grade curricular, já que neles os alunos vão perceber a informação contida, o que é diferente de ensinar de forma tradicional  $C+A=CA$ ,  $S+A=SA$  que juntas formam “CASA”. Que sentido o aluno poderá perceber a não ser que juntas as letras formarão palavras? Assim, em que lugar ficará o letramento?

Os textos escolhidos eram lúdicos e com imagens, ela usava músicas para chamar a atenção dos alunos e só depois iniciava os conteúdos. No acervo da sala havia diversas músicas e historinhas infantis, as crianças podiam se manifestar expressar suas opiniões, preferências, sem serem advertidas pela professora, a construção do conhecimento se fez em conjunto professor-aluno sem perder a concepção de criança.

Constroem objetos com sucatas, pintam, desenharam, cantam, dramatizam, dançam, enfim, fazem coisas do universo infantil. Esse fato denota que ela possui uma concepção de infância enquanto período propício à aprendizagem, mas de uma forma lúdica, concreta, divertida. Isso não significa que em sua sala não existam regras e atividades que exigem o comportamento das crianças. Pelo contrário, elas existem e seu cumprimento é exigido, porém a forma como ela conduz a turma comporta o respeito às necessidades infantis. (SOUZA, 2010, p.125-126)

Quanto ao uso do tempo dessa sala é administrado conforme a atividade do dia. Havia um acordo pedagógico de que tudo deveria ocorrer a seu tempo, do que os alunos tomaram consciência devido à afetividade existente entre a

professora e eles, bem como o respeito mútuo. A responsabilidade quanto ao tempo é de todos, docente e discentes.

Observei que ela pede muito a atenção e chama as crianças à suas responsabilidades quanto ao bom andamento da aula, ao iniciar o dia e ao ler as atividades que serão feitas no dia. As crianças já sabem antecipadamente o que terão que fazer naquele dia e que também serão responsáveis pelo tempo de execução das atividades. (SOUZA, 2010, p.132)

Cléa relata que aprendeu muito com sua prática, mas que considera o conhecimento científico de suma importância para sua formação, pois foram nas formações de professores, que possibilitaram maior convicção ao ministrar as aulas para as crianças.

Mas depois as formações me ajudaram a utilizar os textos de maneira mais consciente. Com a prática fui aprimorando e vendo que os resultados eram cada vez mais satisfatórios. Mas os cursos de formação me motivaram a continuar, porque confirmavam que eu estava no caminho certo. Antes das formações eu trabalhava, mas às vezes, ficava na dúvida se estava agindo corretamente. Hoje tenho segurança naquilo que estou fazendo porque tem um conhecimento que me embasa (Entrevista com Cléa em 20/01/2010). (SOUZA, 2010, p.133)

### 3.5.2 Que prática é essa da professora Emi, quais são suas concepções de alfabetização?

A sala de aula da professora Emi era composta por 18 alunos, que também passaram pelos diagnósticos psicogenéticos como os da professora Cléa. Constava que em Março uma criança estava na fase pré-silábico I e sete na pré-silábico II, quatro no silábico com valor sonoro, um no silábico sem valor sonoro, dois no silábico alfabético, três na alfabético e nenhum na fase alfabético convencional. Ao término do ano letivo, oito alunos estavam na fase alfabético e onze no alfabético convencional, pois no final do ano havia uma criança a mais em sala. Quer dizer então que, “De acordo com o último

diagnóstico do ano letivo de 2009, realizado pela professora Emi na primeira semana de dezembro, 42,10% dos alunos apresentaram escritas alfabéticas e 57,9% apresentaram escritas convencionais.” (SOUZA, 2010, p.137)

Os alunos dessa sala compreendem o texto como ferramenta de informação, que contribui para a aprendizagem, o que é deixado claro em seus relatos:

Jo: Ela lê um monte de coisas, tipo assim, palavras e texto. Ontem era da rosa, margarida... lê livrinhos também... I: Você sabe o que é um texto? Jo: Sei, é um monte de palavras assim (e abre os braços) Convites e cartas são textos. I: O que você já aprendeu nos textos que a professora já trabalhou na sala? Jo: Aprendi da pata. Da raposa, do pato, sobre a escola, calma aí... tem, foi o texto da sapa que ela passou hoje... (Jo.- Alfabético Convencional – 03/12/09).

Ma. Ed.: Eu sei o que é um texto. Um texto é uma historinha infantil e uma receita. I: Que outros tipos de texto você conhece? Ma. Ed.: Eu conheço da música. I: O que você aprendeu nos textos que a professora já trabalhou na sala? Ma. Ed.: Aprendi trabalhinho, reciclar, cuidar do meio ambiente, historinha. I: Qual foi o texto que você mais gostou? Ma. Ed.:Do meio ambiente. (...) Para a gente colaborar com o meio ambiente. Você vê que o pátio tá limpinho? É por causa do nosso trabalho (Ma. Ed.-Alfabética- 01/12/09). (SOUZA, 2010, p.145)

A autora percebeu nessa sala de alfabetização uma certa independência das crianças nas realizações das atividades, esse fato deveu-se a segurança que as crianças possuíam, autonomia e a liberdade em poder errar. Essa segurança foi constituída ao longo do ano, com atividades que exigiam ser efetuadas individualmente. Assim como na sala da professora Cléa, a música está fortemente presente como auxiliar da aprendizagem, bem como a imagem e o som das letras.

A julgar pelo comportamento das crianças durante a realização da atividade e pelas perguntas de ordem ortográfica é possível perceber que as crianças já sabem que o mesmo som pode ser escrito de várias formas e se esforçam para escreverem certo. Yoh., ao perceber que as figuras desenhadas pela professora tinham som de x, mas sabendo que esse som pode ser representado por ch, vai logo consultar o texto lido no dia anterior que continha as palavras desenhadas pela professora. Outras crianças também fizeram isso. (SOUZA, 2010, p.148)

Emi afirmou que para ter uma boa prática é preciso além de ter os conhecimentos teóricos, ter paciência ser dedicada e maleável com as crianças, pois todas as crianças são capazes de aprender, mesmo que algumas demorem um pouco mais que as outras.

I: O que te motiva a trabalhar com a alfabetização? E: Vivenciar o processo de conhecimento que as crianças vão adquirindo no decorrer do ano letivo é gratificante. A descoberta vai acontecendo a cada dia que passa. Nenhuma criança deixa de aprender, mesmo aquelas que apresentam problemas de aprendizagem.

I: Quais são as características/qualidades necessárias para alguém atuar na alfabetização? E: É preciso que a professora seja paciente, compreensiva, se colocando no lugar da criança, sempre buscando formas de entendê-las, acima de tudo é preciso muito amor e dedicação (Entrevista com Emi em 17/12/2009). (SOUZA, 2010, p.149- 150)

O fato de uma criança morar em determinada localidade da cidade considerada periférica, pobre ou carente de infra-estrutura, pode ou não influenciar na aprendizagem, já que o período que o aluno está em sala de aula ele pode aproveitar ao máximo, e a professora deve abrir caminhos para que isso aconteça. Eram muitas as histórias dos alunos dessa classe como expôs a docente:

Emi está observando as escritas das crianças entre as carteiras e vem me mostrar a folha de Vit. Ca., onde está escrito assim: Foi quando meu tio deu um tiro no meu pai. Emi devolve a folha para Vit. dizendo que a atividade está boa e a letra também e discretamente me fala da situação em que vivem algumas crianças da sala: Aqui tem algumas crianças que só por Deus. São bem pobres. Alguns da Vila São João. A situação deles é muito difícil mesmo. (...) Eu ajudo do jeito que eu posso. Ca. Re. mesmo, os pais deles vieram do norte e foram morar lá. Agora estão bem melhor porque o pai arrumou um emprego numa concessionária (...) Mas é uma criança que já lê com fluência e a condição dele não impediu a aprendizagem. O caderno dele é impecável. Emi continua falando um pouco das crianças (...) (Protocolo de observação. 01/12/09. Folha 04, linhas 03-16). (SOUZA, 2010, p. 151)

De acordo com a pesquisadora, durante o período de observação percebeu que não houve atividades diversificadas, devido os alunos estar em fases bem próximas, o que houve foi uma permanência maior da professora nas carteiras dos alunos com maior dificuldade. O entendimento que Emi faz da leitura e escrita é de processos que precisam ser decifrados, compreendidos e utilizados socialmente pelos alunos. Sendo assim, foi possível notar traços do ensino tradicional em sala, como a memorização do alfabeto.

Baseada nessas concepções, Emi adota metodologias tradicionais de memorização do alfabeto amenizadas pelo trabalho com músicas e textinhos que enfocam as letras, seguindo as famílias silábicas. A transposição didática dessas concepções se traduz ainda nas discussões sobre os textos e conhecimentos prévios dos alunos. Os textos escolhidos precisam ter algum significado, ou lúdico, ou social. (SOUZA, 2010, p.151)

A produção no coletivo também estava presente nessa sala de aula, foi trabalhado o gênero entrevista e nessa atividade as crianças ficaram em duplas, e foi desenvolvida da seguinte forma, uma criança entrevistava a outra. Num segundo momento foi trabalhada a oralidade na qual cada aluno ia à frente e falava de si, o que possibilitou aos alunos trabalharem a linguagem oral e a escrita.

Quanto ao tempo, essa professora era bastante rígida, tanto é que quando ela ia explicar o conteúdo, o silêncio predominava, a comunicação também era bem organizada, pois as crianças levantavam a mão para poder falar. Emi disse que no primeiro mês de aula ela trabalhou muito as regras de convivência, por acredita que tudo tem seu tempo e vez. A pesquisadora no início da observação achou essa postura meio arbitrária, mas logo percebeu que:

A permanência em sala por tempo prolongado mostrou-me a dinâmica das relações estabelecidas no espaço de sala de aula, dando-me uma compreensão ampliada dos motivos da conduta por vezes firmes da professora Emi. Ao longo das observações, fui concluindo que as atitudes, aparentemente, ríspidas de Emi com o intuito de manter a ordem da sala, eram interpretadas também pelas crianças como necessárias. As falas das crianças retratam seu

entendimento sobre a necessidade de atenção diante das explicações da professora e a confiança que depositam nela no que se refere às suas aprendizagens.

Ma. Ed.: Eu nunca pensei que eu ia aprender, mas eu aprendi. I: Como você fez para aprender? Ma. Ed.: Como eu fiz? A professora diz pra mim, pula linha, faz a letra completa, não falta aula, você tem que aprender mais coisas. Quando a gente terminar a letra Z nós vamos aprender mais coisas novas. Agora eu não quero que a professora me ensina, eu quero que ela dita pra mim escrever sozinha (Ma. Ed. Entrevista- 01/12/09) (SOUZA, 2010, p.151)

Fica explícito a importância que essas professoras dão a sua profissão, o quando elas procura a melhor forma para que aconteça o aprendizado dos seus discentes. Um aprendizado pautado na teoria, prática e na motivação de seus alunos.

## IV CAPITULO

### REFLEXÕES ACERCA DAS PRÁTICAS NO ESTADO DE MATO GROSSO NOS ÚLTIMOS 30 ANOS

Nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem. São provavelmente essas práticas (mais que métodos em si) que têm efeitos mais duráveis a longo prazo, no domínio da língua escrita como em todos os outros. Conforme se coloque a relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, e conforme se caracterize a ambos, certas práticas aparecerão como “normais” ou como “aberrantes”. (FERREIRO, 2001, p. 31)

As práticas foram e devem ser diferentes, em uma sala de aula de alfabetização, nos ambiente educacional encontramos crianças em vários níveis de desenvolvimento, sendo assim cada educador terá que ter a sensibilidade de adequar a sua prática aos alunos em sala. Prática essa nos dias atuais concebida como conjunto e em conjunto com sua turma, o que tem dificultado tal movimento são as concepções de alfabetização ultrapassada na qual acham que existe um sujeito central, o que deve se perpetuar é o conjunto e não o individual. Mesmo sabendo que deveram ter momentos de individualidade de cada aluno.

Muitas foram às metodologias empregadas nas práticas de alfabetização nas ultimas décadas, muitas tentativas de acerto, muitos erros cometidos, seja por falta de uma melhor formação ou por desdenho do ensino. Foi possível perceber o grande desafio que permeia a aprendizagem, o quanto é difícil e complexo para a criança aprender a ler, a escrever e atender às exigências da sociedade.

O cenário da década de 80 na alfabetização foi marcado pelos estudos sobre a Psicogênese da língua escrita desenvolvido por Ferreiro e Teberosky, no qual é dado espaço a crianças possibilitando a mesma uma aprendizagem ao seu tempo.

Verificou-se que as práticas que entremearam as décadas de 1980, 1990 e 2000 nas escolas pesquisadas que variaram conforme a visão política

de tal época, concepção de ensino e comprometimento com a educação por parte dos educadores. O que se puderam notar na década de 1980 como práticas, foi um período no qual a escola ainda saía do domínio religioso para o do Estado, sendo a formação ainda precária como pode ser constatado no capítulo I, sendo que muitos dos conhecimentos adquiridos pelas professoras da instituição Dom Galibert vieram, a priori, da parte de irmã Anna. Um ensino tradicional, com algumas práticas do método misto em sala, ao trabalhar com palavras chave e temas geradores. Isso demonstra como que as mudanças demoram a acontecer, muitas vezes por comodismo ou por acharem que do jeito que esta ta funcionando, dando “certo”.

Por isso, os dados analisados a partir das fontes orais (08 alfabetizadoras) e das fontes escritas (em torno de 130 diários de 37 professoras alfabetizadoras e outros documentos), revelaram que algumas práticas permanecem cristalizadas a exemplo do trabalho da parte para o todo, evidenciado nas fontes a partir da recorrência dos termos “vogais, sílabas, alfabeto, palavras e frases”, como também, pela do método misto, visto que se identifica o emprego das palavras chave, dos temas geradores. (FARIA, 2008, p. 193-194)

Já na década de 1990, mesmo todas as professoras pesquisadas, estando em tal período, foram possíveis detectar heterogeneidade de práticas, essas variações se deve ao modo de conceber o ensino, assim como o uso do material. Enquanto nos anos 1980 a formação e experiência eram poucas, nos anos 1990 esse quadro mudou, pois as educadoras eram todas formadas e com mais de dois anos de docência.

Em 2000, mesmo com as práticas consideradas bem sucedidas, não foi possível ensinar a todas as crianças ao mesmo tempo, porque cada aluno exige um tempo diferenciado para a sua aprendizagem e, como foi visto, o conhecimento se concretiza aos poucos.

Um ponto positivo a ser destacado nesses períodos são as mudanças que houve quanto ao ensino da leitura e da escrita, de um determinado momento para outro. Algo que era individualizado passa a ser coletivo, o que era apenas o ato de codificar e decodificar é transformado em interpretação do que se lê, em como usar o código que se apropriou perceber a sua função.

Ao longo do tempo, os hábitos de leitura foram se modificando: da leitura individual para a coletiva, da silenciosa para a grupal; da leitura do professor para a do aluno, cada qual ao seu modo e objetivo específico, como também, foi se modificando o objetivo a ser atingido com o ato da leitura: para entreter, para instruir, para arrebanhar, para convencer, para criticar, para informar, dentre outros. (FARIA, 2008, p. 28-29)

Quanto aos materiais que foram utilizados, na década de 1980 e 1990, a cartilha esteve fortemente presente como ferramenta de alfabetização. Esse material foi visto pelas docentes como um manual a ser seguido, que assim estaria garantida a aprendizagem dos discentes, o que não era real, devido a algumas deficiências desse instrumento, como ser descontextualizado da realidade do estudante, por conter exercícios de preparo como “cubra o pontilhado”, às vezes, textos sem coesão, além de tudo vir pronto para o aluno, o que não dava espaço para as suas reflexões. As professoras atribuíram diversos motivos para tal uso, ora por ser fácil de trabalhar, ora por ser o material que o Estado ou o governo fornecia. Mas, quando o governo tirou de cena o material, as professoras o reproduziam, montando uma apostila ou até mesmo tendo tudo gravado na mente.

Em 2000 há uma preocupação por parte das professoras consideradas bem sucedidas em formar o aluno no todo, ou seja, mostrar ao aprendiz a função de tal conteúdo trabalhado, atribuir sentido para sua vida. Para isso as educadoras trazem em suas práticas diversos textos com gêneros variados.

A pesquisa revelou que a presença de textos de gêneros variados durante a alfabetização, mediados por uma intervenção que ora enfoca os conteúdos necessários à aquisição da língua escrita, ora enfoca os usos que podemos fazer da leitura e da escrita, habilita e motiva os alunos em suas aprendizagens. (SOUZA, 2010, p.176-177)

A mudança quanto aos materiais pôde ser constatada, pois se percebeu que os que vinham sendo usados já não conseguiam suprir as necessidades dos alunos. As práticas transformaram os materiais usados nesse ensino, que continuarão a sofrer alterações ao longo dos tempos e dos estudos. Essas mudanças se dão principalmente depois da implementação de

uma política educacional de inclusão social, no final de 1999, a Secretaria de estado de Educação propôs a implantação de Ciclos de Formação para todo o ensino Fundamental, visando a permitir aos alunos continuarem seus estudos no mesmo ritmo da proposta do Ciclo Básico de aprendizagem. A maturação e aprofundamento desse processo ganham corpo nas atuais Orientações Curriculares, que pretendem instalar no cotidiano da escola as discussões fundamentais ao aprimoramento da organização escolar baseada em Ciclos de Formação Humana, em toda a rede estadual de ensino.

A escola Ciclada pretende operacionalizar uma visão de totalidade no que se refere ao ensino fundamental, mostrando à escola como pode ser organizada, evitando a fragmentação, valorizando o aluno em sua individualidade, dando a oportunidade para avançar e elevar a auto-estima para redução da repetência e a adequação da idade-ciclo. Numa metodologia que o faz participar e refletir sobre a sua realidade e ainda, com o currículo e a metodologia globalizada e interdisciplinar. Torna-se importante o professor buscar novos horizontes e ficar atento sobre suas práticas pedagógicas, buscando trabalhar com seus alunos de forma interdisciplinar fazendo uma integração entre os conhecimentos que eles trazem de casa com as atividades de sala de aula. Através da interdisciplinaridade a ação pedagógica aponta para a construção de uma escola participativa e decisiva na formação do sujeito social. Articular saber, conhecimento, vivência, escola comunidade, meio-ambiente etc. tornou-se, nos últimos anos, o objetivo da interdisciplinaridade que se traduz, na prática, por um trabalho coletivo e solidário na organização da escola.

A interdisciplinaridade é uma forma de pensar. Piaget sustentava que a interdisciplinaridade seria uma forma de se chegar à transdisciplinaridade, etapa que não ficaria na interação e reciprocidade entre as ciências, mas alcançaria um estágio onde não haveria mais fronteiras entre as disciplinas.

O professor precisa propor desafios aos alunos situações que ele considere complexas, mas não impossível de se realizar. Trata-se de gerar nele certa tensão, que o anime a ousar, que o convide a pensar, a explorar, a usar conhecimentos adquiridos e a testar suas capacidades para as tarefas

que tem nas mãos. Também de motivá-los a interagir com seus colegas, respeitar as diferenças, a fazer perguntas que lhes permitam avançar em seus conhecimentos.

## V CAPITULO

### **A revolução conceitual: quando o importante é como se aprende**

Se ao final do século XX, há em relação ao ensino da leitura um cenário de crítica aos métodos e à sua concepção do ato de ler como atividade atrelada à oralização, o início do século XXI assiste a um retrocesso histórico com novas e velhas disputas acerca de qual o melhor método para a formação de leitores na escola. Emilia Ferreiro e Ana Teberosky(2001), em meados da década de 1970, objetivaram mostrar que existe uma nova maneira de considerar o processo de alfabetização.

Para essas autoras, a alfabetização não é questão de métodos apenas. A psicogênese da língua escrita, teoria por elas elaborada a partir de muitas pesquisas com crianças, deslocou a questão central da alfabetização do ensino para a aprendizagem, chamando a atenção não ao como se deve ensinar e sim ao como, de fato, a criança aprende. Entre outras coisas, essa teoria contribuiu para retirar de cena a Prontidão para a Alfabetização, uma vez que a questão crucial da alfabetização inicial é de natureza conceitual. A criança já entra no ambiente escolar com uma carga de conhecimento, seja ele adquirido na família ou na sociedade em que esta inserida.

O ambiente escolar tem que ser pensado para propiciar inúmeras interações com a língua escrita, interações mediadas por pessoas capazes de ler e de escrever. A escola tem que garantir esse ambiente alfabetizador não mantendo as crianças à margem das oportunidades de aproximação da língua escrita como se fazia no período da preparação para a alfabetização.

Segundo as autoras, o centro do processo é o sujeito cognoscente e não o método. Os êxitos na aprendizagem são dos sujeitos que aprendem e não dos métodos. O método pode frear facilitar, dificultar, mas não pode criar aprendizagem. A aprendizagem é resultado da própria atividade do sujeito. O ponto de partida de toda a aprendizagem é o próprio sujeito e não o conteúdo, o método. Um sujeito que ao ser ativo em seu processo de

construção de conhecimento apresentam, nessa trajetória, erros construtivos, os quais devem ser permitidos pelos professores.

A língua escrita é um objeto de uso social, sendo assim não apenas escolar. Quando as crianças vivem em um ambiente urbano, encontram escrita por toda parte como letreiros de rua, vasilhames, comerciais, propagandas, anúncios da TV e etc. No mundo circundante estão todas as letras, não em uma ordem preestabelecida, mas com a frequência que cada uma delas tem na escrita da língua. Todas as letras em uma grande quantidade de estilos e tipos gráficos. Ninguém pode impedir a criança de vê-las e se ocupar delas.

A escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. Como objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções sociais e tem meios concretos de existência especialmente nas concentrações urbanas. O escrito aparece, para a criança, como objeto com propriedades específicas e como suporte de ações intercâmbios sociais.

As autoras sistematizam o processo de construção da escrita pela criança, apontando uma linha evolutiva, que abrange as hipóteses da criança sobre a escrita, por elas denominadas como per: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

O nível pré-silábico, na alfabetização, é caracterizado pelo aluno que acha que escrever é desenhar, o aprendiz tem dificuldade de diferenciar letras de números, muitas vezes, escreve usando desenhos, rabiscos, garatujas, pseudoletas, números ou alguns desses elementos misturados. É nessa fase que os alunos consideram que a escrita tem que corresponder ao tamanho do objeto, não percebendo ainda que ao escreverem no papel represente os sons das falas. Cabe ao professor inserir em sua prática de alfabetização atividades que auxiliem o aluno nessa descoberta.

As crianças têm tendência a acreditar que se escreve guardando as características do objeto a ser escrito. Logo, se a criança é solicitada a escrever a palavra BOI, provavelmente ela o fará utilizando muitas letras, porque o boi é um animal grande e, na concepção do aprendiz, essa característica precisa ser grafada. Esse fenômeno é denominado de *realismo nominal*. (MORAIS, ALBUQUERQUE, LEAL 2005, p. 53)

No próximo nível, o silábico, o aluno desenvolve a hipótese de que a quantidade de letras a serem grafadas corresponde à quantidade de segmentos pronunciados, ou seja, de sílabas da palavra. Faz a utilização de uma letra para cada sílaba presente na palavra, sendo assim a preocupação do aprendiz está voltada à quantidade. O trabalho com quadradinho pode ajudar bastante o aluno a perceber se está faltando alguma letra para a construção da palavra, já que nessa fase costumam usar só as sílabas ou algumas vogais quando já avançado.

À medida que passam a escrever um grafema para cada sílaba, os alunos começam a vivenciar alguns conflitos e vão criando novas hipóteses, como a de que existe uma quantidade mínima de letras para escrever. Nesse caso, palavras monossílabas e dissílabas precisariam ser escritas com, no mínimo, três letras. (MORAIS, ALBUQUERQUE, LEAL 2005, p. 55).

O silábico-alfabético na alfabetização é o nível que o aluno já está muito próximo da escrita alfabética, devido ele fazer relação entre fonema e grafema, embora ainda oscile entre grafar as unidades menores que a sílaba. Nesse nível, a criança ora escreve a sílaba completa, ora escreve uma letra para cada sílaba.

Por fim, a criança chega à fase alfabética que é quando percebe que as letras representam unidades menores que as sílabas. O educando já faz relação entre grafema e fonema, embora ainda aconteça de ter dificuldade em transcrever a fala, cometendo erros ortográficos. Cabe aqui salientar que nem todas as crianças passam, visivelmente, por todas essas fases mencionadas acima, pois isso vai depender de cada aluno, por isso a importância do professor saber as fases de desenvolvimento, para que possa identificar o avanço de seus aprendizes.

Ao propor sua teoria sobre a aprendizagem da escrita, Emília Ferreiro sugere que precisamos deixar de nos preocupar com o “como” ensinar, voltando nossa atenção para o “como a criança aprende”. Assim, a defesa de

que a criança, em fase de alfabetização, precisa pensar (e pensa!) sobre a escrita representa uma verdadeira “revolução conceitual”.

A psicogênese de Emília Ferreiro e Ana Teberosky exerceu grande influência no cenário da alfabetização no Brasil.

### **5.10 conceito de letramento: quando o importante é alfabetizar letrando**

Mais contemporaneamente, aparece no cenário nacional o conceito de letramento relacionado ao conceito de alfabetização.

Magda Soares (2003, p.16) assevera que para a criança penetrar no mundo da escrita há dois caminhos, o que ela chama de “duas vias”. Por um lado, tem-se a técnica, sendo então necessária a compreensão da criança da relação dos sons com as letras, fonema com grafemas, constituindo codificar e decodificar. O aprender usar o lápis, segurar essa ferramenta, perceber que o registrar começa de cima para baixo da folha e que a escrita se dá da esquerda para a direita, é denominado pela autora de técnicas.

Por outro lado, é necessário desenvolver uma prática para uso dessas técnicas apresentadas acima, aprender a técnica, ou seja, a apropriação do sistema de escrita alfabética, e aprender a prática social. Constroem-se, assim, dois processos, compreendendo que um não precede o outro. Alfabetização e letramento acontecem simultaneamente, sendo indissociáveis, porém distintos.

Pode-se perceber que a alfabetização por muito tempo se pautou em práticas de metodologias desenvolvidas por professoras no contexto da sala de aula, no entanto, percebe-se que isso vem mudando com as pesquisas que refletem as práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras.

Inúmeros pesquisadores têm denunciado e criticado o conhecimento e a prática dos alfabetizadores no Brasil, afirmando que são sabedores de que os alfabetizadores precisam de uma formação permanente, mas não se arriscam em propor alternativas que pudessem desencadear uma prática, entendida aqui como um processo contínuo, onde o alfabetizador pudesse desejar acreditar, querer vivenciar momentos múltiplos, interdisciplinares, tanto individuais, quanto coletivos. (CUNHA, SANTOS, p.256).

Dessa forma, muitos estudiosos começam a pensar que não são apenas os métodos que ditam as práticas das professoras, mas sim, suas vivências e concepções de mundo que são trazidas para a sala de aula.

Muller define letramento como sendo o estado ou condição no qual o indivíduo necessita não apenas ler e escrever, mas fazer uso de práticas sociais de leitura e escrita, que permeiam na sociedade em que está inserido. Para isso, faz-se necessário considerar os diferentes contextos sócio-culturais, percebendo as pluralidades de cada educando e suas dificuldades para aprender. A linguagem é um exemplo das dificuldades cognitivas que o aluno enfrenta em seu meio, ao ter que perceber que não se escreve conforme se fala, considerando assim suas condições de aprendizagem conforme a individualidade de cada um, que não são regulares no contexto escolar.

Com isso o tradicional cai por terra pois não é o professor que transmite o conhecimento, mas esse processo de ensino-aprendizagem se dá a partir do momento que o educando traz a sua realidade social para a sala de aula, e esta é mediada pelo professor, tornando-se assim um conhecimento mais científico.

“O termo letramento vem-se mostrando pertinente para os estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, já que se observa no Brasil o termo alfabetização ainda muito relacionado a uma visão dessa aprendizagem como um processo de codificação/decodificação de sons em letras e vice-versa.”(GOULART,p.152, 2006)

A autora destaca também, a importância do núcleo familiar participar do ato de letramento, ou seja, contar histórias, ouvir histórias, fazer leituras, pois assim a criança desde cedo perceberá o quanto é importante as funções sociais da linguagem. Construindo neste indivíduo o letramento que rompe as barreiras da escola. No entanto, as crianças que não tem contato com o universo do letramento na família, cujos pais são pouco alfabetizados ou não concebem a importância de tal ação, eles acabam encontrando esse momento apenas na escola, ignorando este hábito fora da sala de aula, no

qual o professor terá o papel fundamental na concepção de que precisa ser social e não só escolar.

Portanto, unindo a concepção de alfabetização e letramento o sujeito aprendiz terá conseguido alcançar o conhecimento científico e poderá assim utilizá-lo também fora do âmbito escolar.

## Considerações Finais

Esse trabalho de pesquisa buscou compreender melhor as práticas de alfabetização que permearam os últimos trinta anos em Mato Grosso, procurando evidenciar as mudanças ocorridas em cada período. Mudanças essas percebidas de diversas formas, ora na concepção do professor, ora nos materiais fornecidos pela Secretaria de Educação, quando as professoras tinham acesso a tal ferramenta.

Com esse estudo foi possível reafirmar o quanto o ensino é complexo, que não existe uma fórmula mágica para os alunos se apropriarem da leitura e da escrita, mas que cabe ao docente perceber como os alunos de sua sala aprendem e qual a melhor metodologia a ser aplicada. Que os métodos, as cartilhas, livros, por si só, não vão viabilizar a aprendizagem integral das crianças, mas que essas aprendizagens acontecem com a mediação, principalmente com relação aos alunos com maior dificuldade de aprendizagem. A importância de relacionar os conteúdos em sala com a realidade do aluno, o que ele já sabe e assim, sistematizar o seu conhecimento prévio e transformá-lo em conhecimento científico.

Além disso, pode-se analisar que a Educação de Mato Grosso tem por objetivo maior promover em sua ação educativa, fundamentada nos princípios constitucionais e direitos de todos; a permanência e sucesso da obrigatoriedade da gratuidade escolar. E tem como proposta uma educação de qualidade, democrática, participativa e comunitária, que proporcione a todos os educados envolvidos no processo ensino-aprendizagem uma visão cultural e científica diversificada, trabalhando na interdisciplinaridade possibilitando a aquisição de saberes e habilidades necessárias a sua vida escolar e a atuação na prática social.

A importância do trabalho com diversos gêneros textuais em sala de aula fez a diferença nas práticas bem sucedidas, possibilitou aos seus alunos a ampliação dos conhecimentos, que farão com que consigam sobressair-se nas diversas situações de uso da língua. A imagem foi utilizada pelas

alfabetizadoras como uma ferramenta, por meio da qual as crianças fizeram associação ao conteúdo.

Assim sendo, as práticas de alfabetização se concretizam conforme as possibilidades das educadoras e seu comprometimento com a profissão, que a cada década se modificam devido à exigência do ensino, e às necessidades dos alunos.

Vimos neste trabalho que o papel do professor na alfabetização é essencial, pois precisa planejar aulas no cotidiano escolar tendo como meta um objetivo maior do que os rotineiros alimentam a vontade de ensinar e funciona como um ciclo ascendente, pois estimula o planejamento de novos projetos. Assim, aulas bem planejadas e diversificadas levam ao engajamento da escola e da comunidade e fazem a diferença no aprendizado de qualquer estudante.

Enfim, com desenvolvimento deste trabalho tive ainda mais a certeza do quanto à educação é importante na vida acadêmica e profissional, ou seja, para a vida. A leitura é uma parte da alfabetização e que deveria ser um hábito estimulado na família e com continuidade na educação infantil, pois é na infância que se constroem os alicerces para a vida adulta. Então por que não incentivar a leitura nesta etapa da vida? Mas este deve ser um incentivo que aproveite todo o entusiasmo, curiosidades da criança. Desse modo, acredito que a criança possa ter autonomia nas suas diferentes manifestações enquanto sujeito de direitos e cidadã.

Portanto, este trabalho de conclusão de curso, sem dúvidas, oportunizou-me refletir sobre a minha prática educativa e ser uma melhor profissional e mais consciente em torno do ato de alfabetizar. Na alfabetização pode se apresentar todo um conhecimento de mundo descobrindo os mistérios do mundo.

Também podemos assim considerar que a presente pesquisa vem demonstrar como as práticas se fizeram ao longo do tempo, que ajudará as futuras pedagogas a compreenderem o quanto é importante a concepção que o docente tem do ensino, processo decisivo para a vida do seu aluno.

Concluo aqui afirmando que só teremos uma boa educação se tivermos como principal pilar uma boa formação docente, com profissionais conscientes de suas responsabilidades educativas.

## REFERENCIAS

AGUAYO, A. M. Didática da escola nova. 8. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952.

AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. Cartilhas, Para Quê?. Cuiabá: EdUFMT, 2002

BARBOSA, J. J. Alfabetização e leitura. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994

FARIA, Luciane Miranda. As práticas de alfabetização na Escola Estadual “Dom Galibert” em Cáceres-MT: 1975-2004. 2008. 235 f. Dissertação. Pós-Graduação em-Educação. Universidade Federal de Mato grosso. Cuiabá: 2008

FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre Alfabetização. Trad. Horácio Gonzales. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artmed Sul, 1999.

FERRREIRO, Emilia. Reflexões sobre alfabetização: As concepções sobre a língua subjacente à prática docente. 24. Ed. São Paulo: Cortez, 2001

FONTOURA, A. A. do. A escola viva: didática especial da 1ª série. 3. ed. Rio de Janeiro: Aurora, 1965.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. Saberes necessário á prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, Andréia; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetização apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. In:\_\_\_, Como classificar as pesquisas? 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOULART; Cecília. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo, v.11, pg 452, set/dez 2006.

LIBANEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública: A Pedagogia Critica Social dos Conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 2002. 18 ed

LOURENÇO FILHO, M. B. Testes ABC: Para verificação da maturidade necessária á aprendizagem da leitura e escrita. São Paulo: Melhoramentos, 8. ed. 1958.

MATO GROSSO, Secretária de Estado de Educação. Escola Ciclada de Mato Grosso: Novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer. Cuiabá: Seduc. 2001 – 2ª. Edição. 195p.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf)  
> Acesso em: 07 Dez. 2014.

MULLER, Janete Inês. Oficina de letramento: Possíveis práticas para aprimorar a comunicação oral, a leitura e a escrita. Porto Alegre, v. 26, n. 104, pg 25, out.-dez. 2010.

PAIVA, Glenda. Emília Ferreiro e o saber da criança: considerar a língua escrita como objeto vivo é romper fronteiras entre a escola e o mundo (Ferreiro). Disponível em: <  
<http://www.partes.com.br/educacao/emiliaferreiro.asp>> Acesso em: 15 jan. 2015.

SMOLKA, A. L. B. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

SOUZA, Ivânia Pereira Midon de. Alfabetização, letramento e textos: práticas bem sucedidas em Várzea Grande. 2010. 201 f. Dissertação. Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato grosso. Cuiabá: 2010.

SVENBRO, J. A Grécia Arcaica e Clássica: a invenção da leitura silenciosa. In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Org.). História da leitura no mundo ocidental. São Paulo: Ática, 1998. V.1.