



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

MARIANA BORTOLAZZO

**MODOS DE ENSINAR A LER E A ESCREVER:
ALFABETIZAÇÃO COMO UMA PRÁTICA CULTURAL**

**CAMPINAS
2019**

MARIANA BORTOLAZZO

MODOS DE ENSINAR A LER E A ESCREVER: ALFABETIZAÇÃO COMO UMA PRÁTICA CULTURAL

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração de Educação

Supervisor/Orientador: PROFA. DRA. NORMA SANDRA DE ALMEIDA FERREIRA

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA PELA ALUNA MARIANA BORTOLAZZO E ORIENTADA PELA PROFA. DRA. NORMA SANDRA DE ALMEIDA FERREIRA

CAMPINAS, 2019

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Pablo Cristian de Souza - CRB 8/8198

B648m Bortolazzo, Mariana, 1987-
Modos de ensinar a ler e a escrever : alfabetização como uma prática cultural / Mariana Bortolazzo. – Campinas, SP : [s.n.], 2019.

Orientador: Norma Sandra de Almeida Ferreira.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Alfabetização. 2. Prática cultural. 3. Professores alfabetizadores. 4. Cotidiano escolar. I. Ferreira, Norma Sandra de Almeida, 1950-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Ways of teaching to read and writing : literacy as a cultural practice

Palavras-chave em inglês:

Literacy

Cultural practice

Teacher

Daily school

Área de concentração: Educação

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Norma Sandra de Almeida Ferreira [Orientador]

Lilian Lopes Martin da Silva

Ana Luiza Bustamante Smolka

Cláudia Maria Mendes Gontijo

Ilsa do Carmo Vieira Goulart

Data de defesa: 13-02-2019

Programa de Pós-Graduação: Educação

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**MODOS DE ENSINAR A LER E A ESCREVER:
ALFABETIZAÇÃO COMO UMA PRÁTICA
CULTURAL**

Autora: Mariana Bortolazzo

COMISSÃO JULGADORA:

Profa. Dra. Norma Sandra de Almeida Ferreira

Profa. Dra. Lilian Lopes Martin da Silva

Profa. Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka

Profa. Dra. Cláudia Maria Mendes Gontijo

Profa. Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade

2019

À Família que foi escolhida para mim (mãe, pai e irmã) e à família que escolhi (Tiago). Aqueles que alegram meus dias e que não hesitam em oferecer abraços, ouvidos e carinho.

Agradecimentos

Aos meus pais, que me permitiram, desde a graduação, poder me dedicar aos estudos e às pesquisas integralmente e por acompanharem e incentivarem minhas decisões. Pelo apoio incondicional e por serem os melhores exemplos de seres humanos. Corações generosos e afetuosos que me ensinaram a ver o mundo com otimismo e a trabalhar duro para alcançar meus objetivos. À minha irmã, parceira e companheira de vida, por participar comigo de todos os momentos mais importantes e por ter palavras sempre muito sinceras.

Ao Tiago, que é colo, abrigo, poesia e amor. Companheiro escolhido para partilhar meus dias e que sempre soube, como tanto carinho, me apoiar, ouvir, abraçar e encorajar durante minha trajetória acadêmica e em todos os outros momentos. Os dias são de luz e alegria ao seu lado.

Aos colegas da UNIMEP, onde iniciei minha trajetória como professora do ensino superior. Tive a grata oportunidade de encontrar pessoas generosas que me acolheram e que contribuíram com a construção do meu trabalho e de minha constituição como professora.

Aos professores e colegas do grupo ALLE/AULA da Faculdade de Educação da UNICAMP, pela acolhida desde quando ingressei no mestrado, em 2011, e pelas oportunidades de aprendizados tão importantes, além dos momentos de descontração e integração.

À Maria das Dores, um presente que ganhei da UNICAMP! Uma amiga muito querida, que me acolheu de todas as formas, até mesmo em sua casa. Quanto pude aprender com nossas conversas e com suas falas de força e incentivo. Generosidade e sabedoria compartilhadas de forma carinhosa.

À Professora Norma, minha orientadora. Tive a grata oportunidade de ser sua orientanda desde o Mestrado. Agradeço muito por confiar em mim e em meus trabalhos. A cada dia, em meu trabalho docente, tento me aproximar um pouquinho mais do que ela é, do que me ensina. Na relação com meus orientandos, suas atitudes influenciam as minhas e, assim, tento ser o melhor que eu posso para eles, assim como ela sempre foi o melhor que pode para mim. Minha eterna gratidão, amizade e o desejo de que nossa parceria não termine aqui!

Às professoras: Profa. Dra. Cláudia Maria Mendes Gontijo, Profa. Dra. Lázara Nanci Amâncio, Profa. Dra. Lilian Lopes Martin da Silva, Profa. Dra. Cláudia Beatriz de Castro Ometto, pela composição da banca de qualificação desse trabalho e pelas importantes

contribuições para o encaminhamento do trabalho.

À Secretaria Municipal de Educação de Piracicaba por conceder autorização para a realização da pesquisa e à gestão escolar da instituição onde o estudo foi realizado. Agradeço pela acolhida e viabilização das observações.

À Professora Vera, uma mulher forte e doce. Uma professora competente e preocupada. Uma alfabetizadora dedicada e eficiente. Cada linha deste trabalho só foi escrita porque pude vivenciar seu cotidiano e compartilhar de seus saberes. Conservarei muito carinho e gratidão por ter aberto as portas de sua sala de aula e por todas as contribuições para o desenvolvimento do trabalho.

Tudo o que não invento é falso (...)

*Sempre compreendo o que faço depois que já fiz.
O que sempre faço nem seja uma aplicação de estudos.
É sempre uma descoberta.
Não é nada procurado. É achado mesmo.*

(Manoel de Barros em *Memórias Inventadas*, 2006).

RESUMO

Assumindo como linha argumentativa a compreensão da alfabetização como uma prática cultural, este trabalho, tendo como referencial teórico-metodológico os estudos da História Cultural, buscou relatar e analisar a prática docente de uma professora alfabetizadora que é considerada representativa da comunidade da qual participa. Por meio de pesquisa de campo realizada no ano de 2016, foram reunidos materiais escolares, cenas de aulas registradas em caderno de campo e diálogos com a professora que se constituíram como fontes materiais da pesquisa, configurada como um estudo de caso. O objetivo foi investigar como as práticas docentes cotidianas se constituem em sua capacidade inventiva de produzir sentidos na tensão entre o que aos professores é destinado e o que eles realizam em sua sala de aula. Assim, o par “disciplina e invenção”, juntamente com os conceitos de representação, apropriação e práticas culturais trabalhados por Chartier (1990; 1996; 2004), bem como “táticas e estratégias”, memória, relato, operações e ocasião, de Certeau (1985; 2011; 2012) foram essenciais para produzir uma “leitura” analítica da prática docente mais relacionada ao ensino da escrita no 1º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, foi necessário recuperar alguns elementos da história da alfabetização no Brasil – de forma sintética mas organizando cronologicamente as disputas entre métodos para alfabetizar, distinções e concepções de alfabetização e letramento e as propostas dos programas de formação de professores – que sinalizam a existência de permanências e rupturas de discursos, propostas, definições e orientações para o trabalho com a alfabetização escolar. Na relação entre os elementos disciplinadores e a atuação singular da professora, buscamos compreender como as práticas inventivas são constituídas a partir das bricolagens dos diferentes saberes – vindos da tradição escolar vividos pelos professores enquanto alunos e depois como professores; das formações inicial e continuada; das representações sociais e culturais da imagem do professor; dos sentimentos mobilizados na ação docente; nas trocas entre os pares, entre outros. Percebe-se um hibridismo nos discursos e nas práticas da professora sugerindo que as permanências e rupturas são apropriadas de forma singular pela docente – e pelos demais professores – compondo o que se entende por prática de alfabetização. Entendendo-a – a alfabetização – como uma prática cultural, assume-se que é acessada pelas representações que norteiam os modos de relação com a sociedade e os com objetos culturais ao mesmo tempo em que os sujeitos são guiados pelas singularidades em uma constante produção de sentidos marcados e situados historicamente. Autores como Roger Chartier (1990; 1996; 2004), Anne Marie Chartier (1998; 2009; 2012), Certeau (2011; 2012), Geraldi (2003; 2010; 2011), Mortatti (2000; 2004; 2010; 2013) e Smolka (2008) são os principais referenciais que orientaram a realização da pesquisa e das análises.

Palavras-chave: alfabetização; prática cultural; professor; cotidiano escolar.

ABSTRACT

Taking as an argumentative line the understanding of literacy as a cultural practice, this work, having as a theoretical and methodological reference the studies of Cultural History, sought to report and analyze the teaching practice of a literacy teacher who is considered representative of the community in which she participates. Through field research conducted in 2016, school materials were collected, class scenes recorded in a field notebook and dialogues with the teacher that were constituted as material sources of the research, configured as a case study. The objective was to investigate how everyday teaching practices are in their inventive capacity to produce meanings in the tension between what is assigned to teachers and what they do in their classroom. Thus, the pair "discipline and invention", along with the concepts of representation, appropriation and cultural practices worked by Chartier (1990, 1996; 2004), as well as "tactics and strategies", memory, reporting, operations and occasion, of Certeau (1985, 2011, 2012) were essential to produce an analytical "reading" of the teaching practice most related to the teaching of writing in the 1st year of Elementary School. To do so, it was necessary to recover some elements of the history of literacy in Brazil - in a synthetic way, but chronologically organizing disputes between methods for literacy, literacy and literacy conceptions and conceptions, and the proposals of teacher training programs - which indicate the existence of permanences and ruptures of discourses, proposals, definitions and guidelines for work with school literacy. In the relationship between the disciplinary elements and the singular performance of the teacher, we seek to understand how the inventive practices are constituted from the bricolages of the different knowledges - coming from the school tradition lived by the teachers as students and then as teachers; of initial and continuing training; of the social and cultural representations of the image of the teacher; of the feelings mobilized in the teaching action; in exchanges between peers, among others. Hybridism is evident in the teacher's discourses and practices suggesting that the permanences and ruptures are singularly appropriated by the teacher - and by the other teachers - composing what is meant by literacy practice. Understanding it - literacy - as a cultural practice, it is assumed that it is accessed by the representations that guide the modes of relation with the society and the cultural objects at the same time that the subjects are guided by the singularities in a constant production of marked and historically situated. Authors like Roger Chartier (1990, 1996, 2004), Anne Marie Chartier (1998, 2009, 2012), Certeau (2011, 2012), Geraldi (2003, 2010, 2011), Mortatti (2000; Smolka (2008) are the main references that guided the research and analysis.

Key words: Literacy; cultural practice; teacher; daily school.

LISTA DE SIGLAS

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DCN-EB – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

DCN-EI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA – *Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação

PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PNLL – Plano Nacional do Livro e Leitura

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEA – Sistema de Escrita Alfabética

SME – Secretaria Municipal de Educação de Piracicaba-SP

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Parte do alfabeto exposto acima da lousa	93
Imagem 2: Escrita do alfabeto – primeira ocorrência, 12/02/16.....	94
Imagem 3: Primeira ocorrência de exercício com famílias silábicas, 16/05/16.....	96
Imagem 4: Escrita das vogais cursivas (primeira recorrência da escrita cursiva no caderno; 08/08/16).....	101
Imagem 5: Escrita das consoantes cursivas.....	102
Imagem 6: Escrita da letra “N” cursiva em folha avulsa, colada no caderno da aluna (02/09/16).....	103
Imagem 7: Escrita das famílias silábicas na modalidade cursiva minúscula.....	104
Imagem 8 – Cabeçalhos dos dias 15 e 16 de fevereiro de 2016.....	106
Imagem 9 – Cabeçalho do dia 14 de abril de 2016, seguido pela escrita das letras do alfabeto.....	107
Imagem 10 – Cabeçalho do dia 04 de maio de 2016, seguido pela escrita das letras do alfabeto.....	107
Imagem 11 – Cabeçalhos dos dias 05 e 08 de agosto de 2016.....	108
Imagem 12: Atividade impressa de Matemática colada no caderno.....	112
Imagem 13: Escrita de lista com a temática da higiene pessoal, 07/03/16.....	114
Imagem 14: Escrita de listas tendo como mote as palavras PÁSCOA e PIRACICABA, respectivamente registradas em 15/03/16 e 01/08/16.....	116
Imagem 15: Escrita de lista com a temática de nomes de aves seguida de ilustração, em 09/08/16.....	117
Imagem 16: Escrita de listas tendo como temática, respectivamente, animais e frutas, registradas em 12/03/16 e 21/06/16.....	119
Imagem 17: Cartaz com os nomes das comidas típicas juninas, exposto da parede da sala de aula.....	121

Imagem 18: atividade 11B - Caderno do aluno (SÃO PAULO, 2014b, p. 40-41).....	122
Imagem 19: atividade 11C - Caderno do aluno (SÃO PAULO, 2014b, p. 40-41).....	123
Imagem 20: Atividade 12E – Caderno do aluno (SÃO PAULO, 2014b, p. 49).....	124
Imagem 21: Cartaz com a recriação do final do conto “Chapeuzinho Vermelho”, exposto na parede da sala de aula.....	129
Imagem 22: Produção de textos “Meu fim de semana”. Folha avulsa. Acervo da pesquisadora.....	139
Imagem 23: Produção de textos “Meu fim de semana”. Folha avulsa. Acervo da pesquisadora.....	139
Imagem 24: Produção de textos “Meu fim de semana”. Folha avulsa. Acervo da pesquisadora.....	141
Imagem 25: Produção de textos “Meu fim de semana”. Folha avulsa. Acervo da pesquisadora.....	142

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS – UMA ENTRADA NA SALA DE AULA	15
CAPÍTULO 1 – ALFABETIZAÇÃO, UMA PRÁTICA CULTURAL: ESTUDOS E PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	27
1.1 Um pensar investigativo por conceitos	28
1.2 Um pensar metodológico das práticas	34
1.3 A paisagem de uma pesquisa entre passos regulares ou ziguezagueantes.....	38
1.4 A construção de um lugar e um tempo.....	40
1.5 A construção do corpus	42
1.6 A construção do relato	46
CAPÍTULO 2 – A ALFABETIZAÇÃO POR ENTRE MÉTODOS, ESTUDOS, POLÍTICAS E PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERMANÊNCIAS E RUPTURAS	49
2.1 No campo das normatizações, orientações e diretrizes.....	51
2.1.1 O Ensino Fundamental de nove anos.....	52
2.1.2 Alfabetização, Letramento e métodos para alfabetizar.....	55
2.2 No campo dos programas de formação de professores e políticas públicas.....	60
2.2.1 “Ler e Escrever”: adoção do programa na rede Municipal de Piracicaba-SP.....	75
2.3 No campo das pesquisas acadêmicas	81
CAPÍTULO 3 – UMA PROFESSORA, UMA SALA DE AULA, MUITAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO	88
3.1 Práticas de escrita diárias	89
3.1.1 A rotina ou a agenda das atividades diárias	89
3.1.2 O ensino do alfabeto e das famílias silábicas.....	94
3.1.3 Os cabeçalhos	108
3.1.4 Produções de listas	115
3.2 Produção de textos coletivos e individuais	127
3.2.1 Reconto e recriação de contos de fadas	127
3.2.2 “Meu final de semana”: escrita espontânea de texto	136
3.3 As sondagens: um outro tipo de escrita espontânea.....	145
3.4 Uma professora, uma sala de aula	149
CONSIDERAÇÕES FINAIS – “NÓS VAMOS TRABALHAR JUNTOS, CONHECER JUNTOS”	153
REFERÊNCIAS	163
ANEXOS	171

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

UMA ENTRADA NA SALA DE AULA

Durante uma atividade de Língua Portuguesa, a professora pede que as crianças pensem em palavras que rimem com as fornecidas no livro didático. Assim, na frase “Quem foi para a Bahia?”, uma criança sugere: “Perdeu a tia!”. Uma outra aluna, em tom de indignação, pergunta à professora: “Mas como a pessoa perde a tia?”. Sorrindo, ela responde: “Vai que foi na rodoviária, viajando para a Bahia e as pessoas se perderam...”. A professora ri como se também não tivesse uma explicação... (Observação registrada em caderno de campo – 10/06/16).

Muitas vozes de criança conversando, rindo, brincando, gritando. Passos, mochilas arrastando. Bate o estridente sinal de entrada. Crianças se reúnem no pátio da escola separadas por turmas. Filas de meninos e meninas. Hino Nacional Brasileiro. Professoras, em frente às filas de alunos, pedem silêncio. Uma das professoras puxa a oração. Na sequência, crianças pegam suas mochilas – muitas vezes quase do tamanho de seu próprio corpo – e se dirigem às salas. Subida de dois lances de escada. Mochilas arrastando e “pulando” os degraus. As crianças se organizam em suas mesas e cadeiras. Começa mais um dia de aula.

A professora Vera, muito calma e paciente, ajuda as crianças a se acomodarem e a organizarem seus materiais nas carteiras coloridas, organizadas em duplas. Apresento-me como pesquisadora e informo que passarei algum tempo com eles na sala de aula.

O ritual, quase sempre o mesmo, inicia os trabalhos na escola de Ensino Fundamental. Um ritual bastante familiar e comum desde quando eu frequentava a escola e que, certamente, já existia muito antes disso. Há um ritual que antecipa a aula, com todos os alunos da escola reunidos, mas há também o ritual diário, dentro da sala de aula, que inicia os trabalhos.

A professora vai até a lista de nomes dos alunos, colada na parede, e pede que localizem quem será o ajudante do dia. Eles já conseguem identificar e prontamente chamam o nome da colega. Esta é responsável por escrever a data em um pedacinho de papel fornecido pela professora que, na sequência, é colado no calendário bastante decorado e também fixado na parede. A professora repete os dias da semana com a turma: “Vamos lá, todos comigo: Segunda, terça, quarta, quinta, sexta, sábado, domingo”. Chegam até a sexta-feira, dia 15 de abril. Para finalizar, a menina ajudante do dia, junto com a data, deve desenhar como está o clima: “Hoje o dia está...”

Ainda, para finalizar o ritual diário, a professora pega uma régua, vai apontando uma a uma as letras do alfabeto que está colado acima da lousa. Na sequência, começam as atividades efetivas de leitura e de escrita. O processo de alfabetização de crianças de seis anos é intenso, e o dia se compõe de muitas tarefas organizadas de forma a preencher completamente o tempo escolar com as inúmeras “lições”.

Neste meu primeiro dia acompanhando a turma de Vera, no ano de 2016, o clima estava muito quente. Mas, apesar do calor que fazia lá fora, a sala de aula é arejada. Salta aos olhos uma sombra de árvore maravilhosa que vejo pela janela. Mas a vida pulsa dentro da sala, na realização da prova de matemática...

Acompanhar o trabalho de uma professora com uma turma de alfabetização foi a opção tomada para tentar refletir e trazer para a discussão os modos pelos quais uma determinada profissional articula diferentes saberes, determinações, valores e singularidades no ato de alfabetizar crianças no 1º ano do Ensino Fundamental, acreditando que ela representa um grupo específico que compõe uma determinada rede de ensino do interior paulista.

A professora Vera, que no ano de 2016 tinha 34 anos de idade e quatro anos de experiência com o trabalho de alfabetização, é o sujeito principal dessa pesquisa. Perscrutar as práticas de alfabetização de uma professora pressupõe considerar a relação produzida entre os sujeitos nelas incluídos, como a professora, as crianças, a cultura escolar, entre outros. O foco deste estudo não está na relação de sentidos produzidos entre professora e alunos especificamente. Por opção metodológica, focaremos na professora e no processo de produção de suas práticas, observadas em sua sala de aula, no uso de materiais, na proposta de alguns trabalhos e em suas falas. Sabemos que todo o seu trabalho é modelado e constituído pelas relações e intervenções das crianças. No entanto, não buscaremos captar esses instantes da sala de aula buscando na interação entre professora e crianças a produção de sentidos constituídos por eles. Pretendemos conhecer, relatar, descrever as práticas propostas pela professora Vera, possíveis de serem acionadas pelos registros que ela faz na lousa, nos registros dos cadernos das crianças, em suas falas, etc.

O objetivo geral desta tese é investigar como as práticas docentes cotidianas se constituem em sua capacidade inventiva de produzir sentidos na tensão entre o que aos professores é destinado e o que eles realizam em sua sala de aula.

Foram delineados dois objetivos específicos para nortear o desenvolvimento do trabalho: 1) Descrever e relatar as práticas escolares ligadas à leitura e à escrita que movimentam as diferentes apropriações feitas por uma professora de uma escola pública

paulista; 2) Indagar pelos gestos, ações, valores, sentimentos e modos de fazer, culturalmente orientados, que parecem movimentar essas práticas.

Como hipótese inicial, acreditamos que seria possível encontrar, a partir do acompanhamento do trabalho de Vera, uma professora que seguia rigorosamente roteiro e as orientações (oficiais e da gestão escolar), uma vez que a Secretaria Municipal de Educação escolheu esta professora para participar da pesquisa justamente por ser “boa” neste sentido. Assim, teve-se como hipótese: a partir das recomendações oficiais para alfabetizar – considerando a legislação, os programas de formação de professores, as pesquisas acadêmicas, etc. – supõe-se que estas se concretizam nas práticas da Profa. Vera, ou seja, há muito mais espaço para o cumprimento da disciplina do que para a invenção cotidiana de ser professora e formadora, segundo as diretrizes oficiais e atendendo às expectativas das orientações educacionais. Cheguei até a escola pensando que encontraria apenas uma professora disciplinada, o que, aos poucos foi se alterando no decorrer das observações e estudos.

A metodologia adotada foi o estudo de caso, tendo sido realizado o acompanhamento longitudinal (período de um ano letivo, de abril a dezembro de 2016) de uma sala de aula de alfabetização (1º ano da Educação Básica), em uma escola pública da Rede Municipal de Ensino de Piracicaba-SP. A frequência às aulas foi semanal, prioritariamente às sextas-feiras. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, que se vale da pesquisa de campo e que utiliza recursos como as observações, com respectivas anotações e sistematizações em caderno de campo, entrevistas semiestruturadas, questionários e materiais escolares que constituem os dados de análise.

Marli André, ainda que explore detidamente em suas diversas obras os tipos de pesquisa científica, considera que um dos grandes problemas das pesquisas de Pós-Graduação é a necessidade de encontrar ou “encaixar” as pesquisas realizadas em modelos já pré-definidos. Para ela, parece haver, entre os pós-graduandos, uma ideia de obrigatoriedade em dar um nome a sua pesquisa; no entanto, acontece que nem sempre há uma tipificação em que a pesquisa possa ser enquadrada. Assim, considera que “não é a atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita” (ANDRÉ, 2013, p. 96).

O estudo de caso, em uma perspectiva do rigor metodológico e legitimado academicamente, tem como objetivo, conforme considera André (2013), “focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões. Valoriza-se

o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada e em profundidade” (p. 97). Ainda, conforme Lüdke e André (1986), este tipo de pesquisa possui um campo de trabalho específico, sempre bem delimitado e com objetivos bem definidos, caracterizando-se por se constituir em uma unidade dentro de um sistema mais amplo.

Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo. (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Para a mesma autora, há três etapas a serem cumpridas durante o estudo de caso:

a) fase exploratória ou de definição do foco de estudo; b) fase de coleta dos dados ou de delimitação do estudo e c) fase de análise sistemática dos dados.

Assim, consideramos que em decorrência dos objetivos de pesquisa estipulados, o estudo de caso foi a metodologia considerada a mais adequada, uma vez que o foco foi olhar para um professora em particular, no contexto de seu trabalho cotidiano de alfabetizar as crianças de uma determinada escola, em um determinado período de tempo.

No entanto, na realização desta pesquisa, embora essas questões metodológicas sejam respeitadas e estejam adequados aos objetivos e pressupostos teóricos utilizados, o que nos orientou mais precisamente foi o tipo de estudo de caso e observação participante respaldados pelas concepções e projetos investigativos de Roger Chartier e Michel de Certeau, que serão desenvolvidos no primeiro capítulo.

Os procedimentos teóricos e metodológicos são fundamentados nos estudos da História Cultural, por reconhecer-se a alfabetização como um campo específico de atuação docente, acreditando que os praticantes desse campo fazem parte de uma determinada comunidade de profissionais e que, com suas singularidades, são motivados pela cultura, criando a partir dela sentidos próprios (CHARTIER, 1990; 2004). Acredita-se ainda que os sujeitos são considerados, nessa perspectiva, como indivíduos criativos e produtores de cultura e não como espectadores passivos, reprodutores ou neutros (CERTEAU, 2012; 2011).

Este trabalho parte do pressuposto de que a alfabetização é uma prática cultural, e o par “disciplina e invenção”, elaborado por Chartier (2004), parece fornecer caminhos teórico-metodológicos condizentes com este modo de conceber a alfabetização. Disciplina e

invenção são dois elementos em constante tensão, formando um par não antagônico, já que ora uma instância (ou sujeito) pode assumir a condição disciplinadora, ora pode assumir a condição inventiva, dados os contextos de interação social¹. Esse par orienta as análises no confronto entre aquilo que é imposto pela tradição escolar – materiais didáticos, formação inicial e continuada de professores, experiências individuais com a escola, trocas entre os pares, entre outros – e pelos processos inventivos – as maneiras de colocar em prática os saberes e de produzir cultura próprios de cada sujeito.

Complementarmente, os conceitos abordados por Michel de Certeau – tais como táticas e estratégias; memória; operações; astúcia; golpe; ocasião, entre outros, são chave para a reflexão sobre as práticas de uma docente específica, historicamente datada e situada.

Vale ressaltar, no entanto, que, bem como as práticas inventivas e individuais dos sujeitos, as prescrições, legislações, programas de formação de professores, etc. também devem ser considerados como produções culturais, uma vez que também se configuram como modos de pensar e de atuar/interferir no mundo próprio de um determinado grupo social, estando assim enraizados nas significações constitutivas desse determinado grupo. Para Chartier (1990, p. 67), “todas as relações – incluindo as que designamos por relações econômicas ou sociais – se organizam de acordo com lógicas que põem em jogo, em acto, os esquemas de percepção e de apreciação dos diferentes sujeitos sociais”.

Observar um determinado grupo social implica em nos aproximarmos das produções culturais desse grupo, o que parece conduzir para uma compreensão geral da cultura de todos os indivíduos que dele participam, como única e comum. “Descrever uma cultura seria então compreender a totalidade das relações que nela se encontram entrelaçadas, o conjunto das práticas que nela exprimem as representações do mundo, do social ou do sagrado” (CHARTIER, 2004, p. 18), mas essa tarefa, ainda conforme Chartier, “é impossível e ilusória” (2004, p. 18). Abordá-las – as práticas – supõe uma atitude diferente, que focalize a atenção sobre práticas particulares, objetos específicos e usos determinados.

¹ O par “disciplina e invenção” poderia ser embaralhado com a mudança dos lugares de seus participantes nos jogos de poder. Por exemplo, o professor pode ocupar o lugar da disciplina – por controlar os saberes, a ordem, a organização – em relação aos alunos – que podem ocupar o lugar da invenção nas práticas diárias na sala de aula. Essa mudança de posições é reconhecida por Chartier (2004), mas, nesse trabalho, a opção é a de pensar na relação entre as instâncias que legitimam o trabalho docente (instituições de controle e de produção de materiais escolares), por isso disciplinadores, e o próprio trabalho docente como inventivo. Considera-se que o trabalho inventivo não é apenas o que é inédito, bonito ou criador do ponto de vista da produção de uma revolução. São inventivos todos os modos de fazer, no caso, de alfabetizar, uma vez que, imbricados com as orientações oficiais e os mecanismos de controle do trabalho docente estão aqueles saberes culturalmente aprendidos pela tradição escolar – todos os professores já foram alunos – pela formação inicial e continuada, pela troca de experiências com os pares, pela relação – sempre única – estabelecida com cada turma de alunos, entre outros.

Assim, conhecer as práticas de uma professora em particular, ao mesmo tempo em que fornece indícios de uma cultura comum da comunidade da qual ela participa, também nos auxilia a conhecer o que ela – a professora – faz, constrói, a partir desses conhecimentos partilhados e de seu próprio modo de ser e agir no mundo. Observar uma professora em interação com sua turma em uma determinada escola foi a opção tomada para que fosse possível observar e refletir sobre práticas docentes em alfabetização.

As determinações “oficiais” buscam controlar e disciplinar todas as esferas da educação, impondo o que é melhor para a escola, o que é mais moderno, o que é eficaz, modos de proceder no ensino, entre outros. O controle pretendido por essas políticas é exercido pelos órgãos de autoridade, pessoas legitimadas, a quem foi dado socialmente o poder sobre as palavras e gestos. Busca-se construir uma educação regulada, comum, eficiente e que possa ser comprovada nos testes elaborados por essas mesmas instâncias. São definidas as seriações, as faixas etárias adequadas para cada segmento, as teorias de desenvolvimento que orientam as conduções e os conteúdos a serem desenvolvidos em cada etapa, sem que as comunidades escolares participem desse processo. Também busca-se condicionar os gestos e modos dos professores atuarem em sala de aula como uma forma de controlar os sentidos produzidos nas interações.

Os elementos disciplinadores, como se pode considerar, sempre estiveram tentando condicionar o trabalho docente, por uma via ou por outra. Contudo, conforme aponta Chartier (2004), a aceitação de determinados modelos ou de mensagens propostas acontece por meio de arranjos, de desvios e, às vezes, de resistências, que manifestam a singularidade de cada apropriação. Ou ainda, conforme Certeau (1985), as apropriações são realizadas pelos sujeitos por meio de táticas que visam burlar as estratégias de controle e, para isso, os sujeitos lançam mão dos seus saberes da memória combinados com os acontecimentos e contextos de determinada ocasião.

Certeau (2012), neste contexto, considera que os consumidores, nós, sujeitos que consumimos os produtos recebidos, não somos meros reprodutores desses produtos, mas que atuamos e criamos a partir deles nossos próprios modos de agir. Esses modos próprios de apropriação dos produtos culturais nascem nas práticas e nos modos pelos quais resistimos a essas imposições.

Segundo nesse sentido é que se encontra a *invenção*, conforme tratada por Chartier (2004). Para o autor

Pensar as práticas culturais em relações de apropriações diferenciais autoriza também a não considerar como totalmente eficazes e radicalmente

aculturantes os textos, as falas ou os exemplos que visam moldar os pensamentos e as condutas da maioria. Além disso, essas práticas são criadoras de usos ou de representações que não são absolutamente redutíveis às vontades dos produtores de discursos e de normas (p. 13).

O agente das práticas – o consumidor – sempre produz, já que transforma o espaço que lhe é imposto e utiliza para fins próprios as normas que lhe são objetivamente impostas. Dessa forma, Certeau (1985) considera que o essencial é compreender o que o praticante *faz* daquilo que lhe é destinado.

A alfabetização é, pois, considerada uma prática cultural, já que é acessada pelas representações que norteiam os modos de relação com a sociedade e com os objetos culturais, ao mesmo tempo em que os sujeitos são guiados pelas singularidades, em uma constante produção de sentidos marcados e situados histórica e culturalmente. A ideia de alfabetização como prática cultural será desenvolvida mais adiante, após as análises das práticas docentes da professora Vera com sua turma de alfabetização.

Assim como nos demais campos de conhecimento e de atuação, no campo da alfabetização há tensões exercidas a todo momento. De um lado, as representações de alfabetização impostas pelas políticas públicas, por ser este um modo de compreender a aquisição da linguagem escrita, que orienta e fiscaliza o ofício dos professores. De outro, a preocupação com o *como* os professores estão se apropriando dessas representações, ou seja, como estão sendo colocadas em prática as recomendações oficiais. Os sujeitos, ocupando lugares sociais distintos, em momentos distintos, estão sempre elaborando estratégias de controle e táticas de resistência ou de escape, conforme nos sugere Certeau (2012). No entanto, essas posições não são sempre antagônicas ou exatas, visto que não se trata de uma luta do “bem contra o mal” ou dos “mocinhos” – professores – contra os “vilões” – políticas públicas, etc. Esses posicionamentos se cruzam, se alternam, se imbricam, recriam sentidos (BORTOLAZZO, 2018).

O campo da alfabetização é complexo, multifacetado e local de disputas. É crescente e recorrente, porém também é antiga a preocupação em garantir que crianças em idade escolar aprendam a ler e a escrever. Inúmeras divulgações feitas através da mídia, significativo número de trabalhos científicos e acadêmicos na área da alfabetização realizados por universidades, centros de pesquisas e instâncias públicas vêm constatando essa afirmação.

Alvo de discussões acirradas, ao longo do tempo a alfabetização recebeu diferentes denominações que, de qualquer modo, apontam, em comum, para uma particularidade deste processo: aprender a escrever é uma prática iniciática fundamental em uma sociedade escriturística que substitui a oralidade (CERTEAU, 2012).

Nos dois últimos séculos, talvez seja esse valor dado ao aprender a escrever que tem, nas sociedades modernas, impulsionado iniciativas de caráter pedagógico e político e altos investimentos financeiros por parte dos governos municipais, estaduais e federal. No caso brasileiro, nas últimas décadas o poder público vem investindo fortemente na educação pública, seja oferecendo materiais e recursos didáticos variados (como no caso do PNLD²), ou obras de literatura que visam complementar as atividades didáticas (PNBE³, por exemplo), seja aumentando e incentivando cursos superiores de formação para o magistério e licenciaturas, ou ainda oferecendo cursos, por meio de programas de formação continuada, a professores que já atuam nas redes de ensino (Pró-Letramento, PNAIC⁴ e outros). Todos estes investimentos têm basicamente a mesma justificativa: resolver o problema do analfabetismo no Brasil e garantir que todas as crianças aprendam “de fato” a ler e escrever.

Nessa direção, coloca-se como centralidade deste trabalho a ideia de que programas se sucedem; a produção de material para as escolas se modifica para atender às novas orientações oficiais do governo; os estudos acadêmicos se diversificam e se intensificam em torno da temática, mas com menor ênfase detemo-nos em compreender os modos pelos quais a escola tem se apropriado daquilo que lhe é “imposto” (pela tradição, pela legislação, pelo mercado editorial, etc.) e sobre o que ela cria, inventa e produz no seu cotidiano a respeito daquilo que entendemos como alfabetização. Outros estudos, no entanto, assim como esse que aqui apresentamos, têm tentado se colocar em posição oposta a essas⁵.

Diversos pesquisadores já se interessaram em ir a campo e observar a dinâmica da escola, buscando investigar práticas ligadas ao sucesso ou fracasso escolar. Muitos destes trabalhos lidam com discursos em que as representações sobre o professor são construídas, resultando disso a classificação deste como mal formado, mal remunerado, advindo de classes sociais menos favorecidas, incapaz de colocar em prática determinada teoria, ou de aplicar determinado método de ensino, entre outros. A mídia, por sua vez, divulga algumas dessas pesquisas enfatizando os problemas do ensino no país⁶.

Parte desses estudos na área acadêmica caracteriza-se por uma perspectiva de denúncia sobre os equívocos, as falhas, as incapacidades do professor para lidar com o ensino da leitura e da escrita no momento de alfabetização da criança. Pesquisas ação ou intervenção

² Programa Nacional do Livro e do Material Didático, do Ministério da Educação.

³ Programa Nacional Biblioteca da Escola, do Ministério da Educação.

⁴ Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, do Ministério da Educação.

⁵ A esse respeito, vide capítulo 2, no qual apresentamos algumas dessas pesquisas.

⁶ Como exemplo, pode-se citar matérias publicadas *on line*, com os títulos: “Baixa qualidade do ensino e má formação de docentes atrapalham educação” (UOL Educação, 30/07/2013); “Brasil forma muito mal seus professores, diz pesquisadora” (*O Globo* – Educação, 15/07/2013); “Formação de professores deve mudar para melhorar a qualidade do ensino” (*Estadão*, 08/06/2009).

recentemente apresentadas têm demonstrado que os professores, por desconhecerem teoricamente propostas construtivistas, interacionistas ou freinetianas, entre outras, produzem práticas pedagógicas equivocadas, apoiados na maioria das vezes em métodos tradicionais, quando não sobrepondo uns métodos a outros, de forma contraditória e incoerente. Parece haver uma tendência, por parte dos pesquisadores, de comparar o que veem; coletam e investigam a partir da existência de um “modelo ideal” para alfabetizar⁷, o qual os professores desconhecem ou não dominam com propriedade, razões pelas quais não são produzidos bons resultados em relação à alfabetização das crianças. Parece ser mais raro encontrarmos trabalhos que assumem a postura investigativa de conhecer como se constituem as práticas pedagógicas mais diretamente ligadas à alfabetização, sem que haja um viés comparativo (explícito ou não) entre o que se observa e investiga e o que o pesquisador atribui como sendo de melhor qualidade, ou como alternativa para colaborar na alteração das condições atuais em sala de aula.

Talvez proceder a uma pesquisa na perspectiva da História Cultural possa contribuir para uma compreensão da alfabetização entre práticas e representações, assumindo-a como uma prática cultural. É principalmente a partir dessa perspectiva que se configuram as produções elaboradas no âmbito do grupo de estudos e pesquisas “ALLE/AULA - Alfabetização, Leitura, Escrita e Trabalho Docente”, da Faculdade de Educação da UNICAMP, no qual essa pesquisa também está inserida. O grupo assume como alguns de seus desafios refletir sobre a cultura escrita e a leitura, suas formas de existência nas sociedades, em diferentes tempos e lugares, sua produção, circulação e recepção, dentro e fora das instituições, suas relações com outras linguagens e tecnologias e os processos de constituição dos leitores⁸. Diversas pesquisas que tomam como objeto de estudo ou fonte de análises a leitura, a escrita em suas diferentes práticas e representações são complementadas também por pesquisas do campo mais específico da alfabetização também em suas práticas, representações e trabalho docente⁹.

Mesmo reconhecendo a impossibilidade de um pesquisador distanciar-se do seu objeto, se colocando fora das condições de produção de sua pesquisa, deseja-se assumir uma postura de aproximação das práticas alfabetizadoras que ocorrem no cotidiano escolar, no

⁷ No portal de buscas de teses e dissertações da Capes é possível encontrar exemplos de pesquisas como essas. Destacamos, por exemplo: ALENCAR, L. C. F. de **(Im)possibilidades de organizar ações pedagógicas que articulem materiais produzidos a partir de diferentes perspectivas educacionais**. 2012. Dissertação de Mestrado. Universidade São Francisco.

⁸ Essa descrição do grupo está disponível no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, do CNPq.

⁹ Informações gerais sobre o grupo, bem como sobre os pesquisadores e trabalhos desenvolvidos, estão disponíveis no site <<https://www.fe.unicamp.br/alle/>>.

esforço de não atribuir juízos de valor (positivos ou negativos) em relação a essas práticas¹⁰. A preocupação é indagar para conhecer: que práticas são essas? Como elas se constituem? Que sentidos são dados a elas pelos professores? Que gestos, valores, formas, conteúdos, representações parecem movimentar essas práticas? Por que essas e não outras?

De acordo com Geraldi, C. (2006), para assumir o cotidiano escolar como objeto de estudo e pesquisa é necessário considerar as “redes de saberes e conhecimentos que se imbricam, advindas de culturas outras que não as hegemônicas, que são tecidas e atravessadas, assim como os sujeitos praticantes, interlocutores dessas culturas e de seus próprios percursos” (p. 184). Ou seja, há, dentro de uma sala de aula, uma rede de saberes constituídos pela cultura de cada sujeito – que pertencem a uma determinada comunidade de leitores, de alfabetizandos, de professores, etc. – e esse cruzamento de diferentes saberes é o que constrói as particularidades de cada turma de alfabetização. É a partir desses cruzamentos e de muitos outros – em tensão – que são elaborados os processos de ensino, as práticas pedagógicas e a atuação dos professores.

A nova e bastante recente configuração do Ensino Fundamental de nove anos produziu um impacto nas escolas, uma vez que, por lei, as crianças de seis anos passam a integrar o Ensino Fundamental e não mais a Educação Infantil, devendo iniciar então seu processo de alfabetização. Para os professores que estavam habituados a proceder ao ensino inicial da leitura e da escrita com as crianças a partir dos sete anos de idade foi – e ainda é – um desafio pensar nas adequações e necessidades das crianças pequenas.

Os professores dos anos iniciais sofrem atualmente as influências de diferentes propostas vindas das políticas públicas e das pesquisas no âmbito da educação, pois são sugeridas questões opostas: de um lado, a aceleração da alfabetização – como, por exemplo, no caso do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que propõe que as crianças estejam plenamente alfabetizadas até os oito anos de idade e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular, que pressupõe a alfabetização até os sete anos – e de outro lado, aqueles que defendem a preservação da infância, a não antecipação da escolarização, a garantia da ludicidade e dos tempos individuais de aprendizagem. Essa mescla de compreensões sobre os períodos mais recomendados para alfabetizar é diretamente vivida pelos professores.

¹⁰ Estamos entendendo as práticas socioculturais que, pluralmente, contraditoriamente, dão significado ao mundo (CHARTIER, 1990, p. 17); conjunto de ações (não aleatórias e partilhadas) que mobilizam expectativas, interesses, propósitos, habilidades, conteúdos, objetos, sensibilidades, valores, relações de poder e de pertencimento de grupos, conforme Ferreira (2012).

Para conhecer como acontece o processo de alfabetização das crianças a partir desse novo modo de organizar o Ensino Fundamental, aqui se optou por descrever algumas práticas docentes relativas ao ensino inicial da leitura e da escrita, no 1º ano.

No primeiro capítulo dessa tese, nos esforçamos para produzir sentidos para uma pesquisa como essa e para definir um percurso teórico-metodológico. Dessa forma, apresentamos conceitos chave da História Cultural e os articulamos a esse “fazer” da pesquisa.

Na sequência, no segundo capítulo, apresentamos um levantamento e discussões a partir do que se produziu na história da alfabetização no Brasil, como discursos orientadores do trabalho escolar, desde a definição dos métodos mais eficazes para alfabetizar, a reestruturação do Ensino Fundamental, as discussões a respeito da alfabetização e do letramento e, ainda, os programas de formação que sistematizam e didatizam aos professores os modos de fazer na sala de aula. Finalizando esse capítulo, algumas pesquisas acadêmicas são também apresentadas a fim de situar a alfabetização de modo que mais se aproxime – ou se distancie – dessa tese. Consideramos que as pesquisas acadêmicas são também orientadoras dos discursos escolares e subsidiam a elaboração de políticas públicas. Consideramos que a formação de professores e as práticas escolares não são lineares, mas configuradas pelas continuidades e descontinuidades marcadas pelo discurso das políticas públicas e dos estudos no campo da alfabetização.

Essa primeira aproximação ao conceito e à prática de alfabetização, embora apresentados neste texto anteriormente ao capítulo de análise das práticas da professora, emergiu da necessidade de compreender como os discursos e as práticas observadas da professora Vera se constituíam, já que indicavam um hibridismo de concepções e de maneiras de alfabetizar. Foi uma opção de tentar situar a professora no tempo e no espaço nos quais diferentes discursos orientam as concepções de alfabetização em nosso país.

No terceiro capítulo, são apresentadas e descritas algumas práticas de alfabetização observadas, relacionadas principalmente ao ensino da escrita. A partir da apresentação de algumas “cenas de aulas”, as quais foram observadas ou acessadas pelos materiais coletados, buscamos problematizar e analisar o trabalho docente a partir principalmente dos pares “disciplina e invenção” e “táticas e estratégias”, buscando compreender o que e como ela faz, e como e pelo que sua prática de professora alfabetizadora é composta. Neste caso, buscamos produzir um relato das práticas cotidianas, tal como sugere Michel de Certeau.

As considerações finais buscam sintetizar as discussões, problematizando a alfabetização como uma prática cultural, uma vez que esse modo de compreensão norteou as observações e análises. Em suma, estamos entendendo que *entre práticas e representações* (CHARTIER, 1990), os professores produzem sentidos para o seu fazer no cotidiano escolar e são orientados pela cultura e pelos saberes compartilhados nas comunidades das quais participam, na tensão entre disciplina e invenção.

CAPÍTULO 1

ALFABETIZAÇÃO, UMA PRÁTICA CULTURAL: ESTUDOS E PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A História Cultural, redescoberta na década de 1970, segundo Burke (2008), considera que as práticas culturais e as representações podem ser reveladoras das comunidades e dos grupos culturais dos quais os sujeitos participam, mas apontam também para marcas das singularidades produzidas por sujeitos, em determinados lugares e tempos, em certas condições particulares de suas próprias produções.

Para a realização deste estudo, optamos por assumir a ideia da alfabetização como prática cultural. Optamos ainda por falar do grupo de professores – pela observação e registro das aulas da Profa. Vera – que, como qualquer outro grupo social, produz em suas práticas cotidianas e necessariamente culturais, sentidos para a sua atuação, por exemplo, em uma sala de aula, de determinada escola, em um determinado ano escolar. Especialmente, focamos nas práticas escolares de alfabetização dessa professora, na escola visitada por nós.

Para tal, tornou-se necessário apresentar os principais conceitos e procedimentos investigativos utilizados por dois autores – complementados por outros que dialogam no mesmo sentido – para pensar as práticas cotidianas de sujeitos comuns, ou ordinários, que integram uma “cultura popular”. Estes autores são Roger Chartier e Michel de Certeau¹¹.

A opção por esses dois autores deveu-se ao fato de que seus estudos e pesquisas contribuem de forma significativa para pensar as práticas cotidianas na perspectiva da História Cultural, além de oferecerem elementos teóricos e metodológicos para o encaminhamento do estudo.

¹¹ Roger Chartier (1945 -) e Michel de Certeau (1925-1986) são historiadores franceses que se tornaram referências obrigatórias, a partir dos anos 90, tanto no campo da história como no campo da educação, das letras e da linguística ou da comunicação social. Chartier começou a circular no Brasil a partir da publicação, em 1990, de *A história cultural entre práticas e representações*. Outras publicações ligadas ao seu trabalho de investigação, assim como a vinda regular do autor ao nosso país para apresentações em eventos, parecem ter contribuído de modo vigoroso para a difusão de suas ideias e de seus trabalhos. Michel de Certeau, um intelectual com raízes na cultura católica francesa e membro da Escola Freudiana de Paris, tem várias obras traduzidas e em várias edições no Brasil, sendo amplamente conhecido pelas obras *As artes de fazer - Invenção do Cotidiano* (vol. 1. e vol. 2) que reúnem resultado de pesquisas coletivas feitas por ele sobre a cultura popular contemporânea, com financiamento do governo francês. Sob a inspiração de reflexões desses dois autores, muitos trabalhos de investigação vêm orientando algumas das pesquisas e reflexões desenvolvidas pelo nosso grupo de pesquisa ALLE/AULA.

1.1 Um pensar investigativo por conceitos

Para Chartier (1990), modos de pensar e de se inserir no mundo são enraizados nas significações constitutivas daquilo que é nomeado como “cultura”¹² própria de um conjunto da sociedade, própria de determinados grupos sociais. Para ele, coerentemente com o conceito de cultura que orienta a condução deste trabalho,

Na verdade, é preciso pensar como todas as relações, incluindo as que designamos por relações econômicas ou sociais, se organizam de acordo com lógicas que põem em jogo, em acto, os esquemas de percepção e de apreciação dos diferentes sujeitos sociais, logo as representações constitutivas daquilo que poderá ser denominado uma “cultura”, seja esta comum ao conjunto de uma sociedade ou própria de um determinado grupo. O mais grave na aceção habitual da palavra cultura não é, por isso, o facto de ela geralmente respeitar apenas as produções intelectuais ou artísticas de uma elite, mas de levar a supor que o “cultural” só é investido num campo particular de práticas ou de produções. Pensar de outro modo a cultura, e por consequência o próprio campo da história intelectual, exige concebe-la como um conjunto de significações que se enunciam nos discursos ou nos comportamentos aparentemente menos culturais, tal como faz C. Geertz: “o conceito de cultura ao qual adito [...] denota um padrão, transmitido historicamente, de significados corporizados em símbolos, um sistema de concepções herdadas, expressas em formas simbólicas, por meio das quais os homens se comunicam, perpetuam e desenvolvem o seu conhecimento e as atitudes perante a vida”. (CERTEAU, 1990, p. 66-67).

Nessa direção, a cultura é entendida como um campo particular em que se pode estudar as práticas e os discursos que dão movimentação para uma possível compreensão do mundo pelos homens. Uma abordagem que se distancia de outras puramente sociológicas, econômicas ou estatísticas que privilegiam a distribuição desigual de discursos, atos e objetos pelo critério de hierarquia de classes sociais, intelectuais e econômicas ou por horizontes de expectativas e de posses dos produtos culturais. Conforme Chartier (1990), ao colocar a cultura como centralidade em seus estudos, as significações historicamente construídas são enunciadas em práticas criadoras de usos ou de representações que distinguem as comunidades umas das outras e que são enraizadas nos empregos diferenciados de cada grupo.

Segundo Chartier (1990), “os homens se comunicam, perpetuam e desenvolvem o seu conhecimento e as atitudes perante a vida” (p. 67), criam “lógicas” de interpretação do mundo, por dois modos constitutivamente interligados e interdependentes: 1) pelas

¹² Em um sentido aproximado, Ginzburg (2006) compreende que “a cultura oferece ao indivíduo um horizonte de possibilidades latentes – uma jaula flexível e invisível dentro da qual se exercita a liberdade condicionada de cada um” (p. 20).

representações inscritas nos discursos e 2) pelas práticas (comportamentos) que movimentam e são movimentadas pelas representações.

No primeiro modo, os estudos de Chartier (1990) apontam para a percepção do mundo como representação, que pode ser compreendida como categorias de apreciação do real, configurações sociais e conceituais próprias de determinados grupos culturais e, por isso, próprias de um tempo e espaço.

O mundo (inclusive, o da escola), como tudo o que nos cerca e nos acolhe, é acessado pelas representações que interferem nos modos de relação com a sociedade, os objetos, as pessoas e conosco mesmo. Essas representações originadas nos grupos sociais e culturais, ressignificadas diferentemente em suas condições de produção, não podem ser entendidas como imutáveis, abstratas e universais ao longo do tempo. Construídas pelos sujeitos que as legitimam e lhes dão sentidos, elas podem desaparecer, ficar em evidência, permanecer, ganhar formas híbridas e diversificadas. Elas podem, inclusive, (con)viver de forma simultânea, em um mesmo tempo e lugar, no interior de um jogo de disputa e de poder entre diferentes grupos sociais.

Como sabemos, o professor faz parte de um determinado grupo social que é caracterizado e “reconhecido” por um conjunto de significações materializadas nos discursos (e nas práticas) que organizam e enunciam nossas memórias, habilidades, gestos, códigos, técnicas intelectuais, modalidades de usos, expectativas, interesses, sentimentos, valores, entre outros. Significações – ou representações – culturalmente legitimadas e cotidianamente criadas pelos sujeitos, como a professora Vera, e que podem ser compreendidas como um conjunto de códigos, de padrões e de sentidos que são e constroem o “sentido de pertencimento” em determinado grupo.

Conhecer essas representações, percorrer os caminhos que produzem sentidos e orientam o **fazer profissional de Vera**, implica, por outro lado, em também descrever, conhecer e interpretar as **práticas**, um segundo modo de pensar, de se inserir e de estar no mundo. Olhar para as práticas, em uma pesquisa sobre alfabetização, exige tomar os estudos de Michel de Certeau, que teórica e metodologicamente propõem caminhos para observar, analisar e relatar as práticas cotidianas, conjuntamente com os de Roger Chartier. Representações e práticas postas e produzidas no jogo (em tensão) entre as posições sociais ocupadas por quem as profere e por quem as pratica dentro de uma sala de aula, em um determinado ano escolar e em uma determinada escola.

Mayol (2012), no sentido “certeauniano”, define prática (cultural) como

a combinação mais ou menos coerente, mais ou menos fluida, de elementos cotidianos concretos ou ideológicos, ao mesmo tempo passados por uma tradição e realizados dia a dia através dos comportamentos que traduzem em uma visibilidade social fragmentos desse dispositivo cultural, da mesma maneira que a enunciação traduz na palavra fragmentos de discurso. “Prático” vem a ser aquilo que é decisivo para a identidade de um usuário ou de um grupo, na medida em que essa identidade lhe permite assumir o seu lugar na rede das relações sociais inscritas no ambiente (p. 39-40).

Diferentemente da nomeação de “prática” ligada ao fazer em oposição ao “pensar” dos sujeitos, ou uma mera aplicação de uma teoria/doutrina/disciplina, adotamos nesta pesquisa a ideia de **prática** como um conjunto de ações cultural e historicamente aprendidas, que criam as identidades de um grupo e lhes permitem assumir o seu lugar na rede das relações sociais enraizadas em suas condições de produção. Prática como um conjunto de empregos e usos diferenciados “irredutíveis à vontade dos produtores de discursos e de normas” (CHARTIER, 19990, p. 136), de regulamentações e de modelos.¹³ Prática como “combinação”, nem sempre coerente e lógica de elementos do cotidiano, da tradição, e “ideológicos”, possível de ser traduzida nos comportamentos dos indivíduos e socialmente reconhecida.

Práticas que para além de sua ação física ou de conhecimento específico estão revestidas de valores simbólicos e de maneiras de empregar os discursos, de forma sempre produtiva, inventiva, astuciosa, dispersa, e, ao mesmo tempo, silenciosa:

A presença e a circulação de uma representação (ensinada como o código da promoção socioeconômica por pregadores, por educadores ou por vulgarizadores) não indicam de modo algum o que ela é para seus usuários. É ainda necessário analisar a sua manipulação pelos praticantes que não a fabricam. Só então é que se pode apreciar a diferença ou a semelhança entre a produção da imagem e a produção secundária que se esconde nos processos de sua utilização (CERTEAU, 2002, p. 39).

Contrariando a ideia de que o sujeito (um professor) é passivo ao que lhe é imposto e o que lhe disciplina – por diferentes instâncias, pelos discursos oficiais ou pela racionalização da ordem – Certeau em suas obras, propõe a imagem de um sujeito que

¹³ As práticas produzidas por determinada professora (Profa. Vera, por exemplo) podem ser compreendidas como o conjunto de ações - que além de sua natureza física ou dotada de conhecimento específico - são modos de fazer situados em diferentes contextos de atividade humana, regrados por propósitos definidos e compartilhados por uma mesma comunidade (grupo) formada no interior de uma rede de gestos, maneiras, códigos, protocolos, entendimentos, valores. Grupos que - além da individualidade de cada um que os compõem - compartilham interpretações e significados sobre seus objetos culturais, dispositivos, saberes, motivações, estímulos, expectativas, desejos, intenções valores e afetos situados no âmbito das atividades humanas desenvolvidas por comunidades humanas socialmente organizadas, em determinadas situações em que elas circulam e ganham significado (MIGUEL, A e MOURA, A. R., 2010, p. 651; SILVA E FERREIRA, 2011).

emprega inventivamente os produtos a ele destinados e impostos. O autor considera que o sujeito sempre fabrica e age, por exemplo:

a análise das imagens difundidas pela televisão (representações) e dos tempos passados diante do aparelho (comportamento) deve ser completada pelo estudo daquilo que o consumidor cultural “fabrica” durante essas horas e com essas imagens [...] A “fabricação” que se quer detectar é uma produção, uma poética – mas escondida, porque ela se dissemina nas regiões definidas e ocupadas pelos sistemas das “produção” (televisiva, urbanística, comercial etc.) e porque a extensão sempre mais totalitária desses sistemas não deixa os “consumidores” um lugar onde possam marcar o que *fazem* com os produtos (CERTEAU, 2012, p. 38-39).

À força que vem da ordem das instituições/dos sistemas, Certeau (2012) institui uma força igualmente poderosa produzida pelo sujeito ordinário: um modo “astucioso” de agir a essas imposições, um modo de fabricar algo novo a partir do que é destinado. O sujeito “astucioso” frente às imposições – tal como os indígenas que subvertem a dominação dos colonizadores (CERTEAU, 2012) – não as rejeita ou as modifica diretamente, mas as coloca em prática para fins e em função de referências estranhas ao sistema do qual não poderiam fugir.

Neste contexto, Certeau (2012) considera que nós, sujeitos que “consumimos”¹⁴ os produtos recebidos, não somos meros reprodutores da produção a nós destinada, mas que atuamos e criamos a partir do “imposto”.

O conceito de “invenção” atribuído por Certeau e Chartier é diferente daquele registrado nos dicionários e compreendido pelo senso comum¹⁵. A esse conceito da ordem do moderno e do progresso – ligado ao processo criativo e original – se opõe o “velho” aquilo que é ultrapassado, substituído, superado. Na diferenciação entre algo criativo/inventivo e reprodutivo/passivo, sobrepõe-se uma valorização positiva para a faculdade de descobrir e produzir, em oposição ao consumo passivo dos sujeitos.

Diferentemente, na compreensão da História Cultural – principalmente por Certeau e Chartier – o sentido é outro: invenção é aquilo que o sujeito fabrica a partir do que lhe é imposto, produto da tensão criada entre os elementos disciplinadores e as referências

¹⁴ *Consumo* para Certeau (2012) não pode ser compreendido como uma recepção passiva em oposição a outra “verdadeiramente” produtiva, criativa ou reflexiva. Para este autor, o agente das práticas – o consumidor – sempre produz, já que transforma o espaço que lhe é imposto, utilizando para fins próprios e segundo seus interesses, as normas que lhe são objetivamente impostas.

¹⁵ No dicionário: 1. faculdade de produzir ou criar coisas novas; 2. produto dessa faculdade; descoberta (...). Essas definições se estendem também à academia, ao expor, por exemplo, o processo criativo (de um texto, de uma ideia, de uma tese, do conhecimento) em oposição à cópia, reprodução e plágio, de forma dicotômica e em oposição.

estranhas ao sistema, uma combinação de elementos do cotidiano, da tradição, da teoria, da informação nova etc. Invenção marcada por uma nova configuração (combinação) que não é desenraizada das condições em que o sujeito se situa, faz, pensa, sente, escolhe e se posiciona e que dá visibilidade à identidade de um indivíduo ou grupo.

Se para Certeau (2002) todo processo disciplinador e de dominação implica um fazer (inventivo) que é o (re)emprego dos produtos impostos ao sujeito, em condições próprias de produção desse fazer (naquela hora, naquele momento, com aquelas pessoas etc.), igualmente para Chartier (2004) a “disciplina” e “invenção” são dois elementos, em constante tensão, que formam um par não antagônico.

Conforme Chartier (2004, p.137), um modelo de compreensão no polo da produção pressupõe que todo o dispositivo que visa criar controle e condicionamento segrega sempre táticas que o domesticam ou o subvertem; contrariamente, não há produção cultural que não empregue materiais impostos pela tradição, pela autoridade ou pelo mercado e que não esteja submetida às vigilâncias e às censuras de quem tem poder sobre as palavras ou gestos. A oposição é demasiado simples entre espontaneidade “popular” e coerções das instituições ou dos dominantes: o que é preciso reconhecer é o *modo* como se articulam as liberdades condicionadas e as disciplinas derrubadas¹⁶.

Assim também, para Certeau (1985), o importante é compreender o que o praticante *faz* daquilo que lhe é destinado, como o agente das práticas – o consumidor – produz, transforma e utiliza para fins próprios as normas que lhe são objetivamente impostas. Por outro lado, os sujeitos, ocupando lugares sociais distintos, em momentos distintos, estão sempre elaborando estratégias de controle e táticas de resistência ou de escape, conforme nos sugere Certeau (2012).

Seguindo nesse sentido, para Certeau assim como para Chartier, as práticas culturais são sempre criadoras de usos ou de representações, a despeito das vontades disciplinadoras dos produtores dos discursos:

Pensar as práticas culturais em relação de apropriações diferenciais autoriza também a não considerar como totalmente eficazes e radicalmente aculturantes os textos, as falas ou os exemplos que visam moldar os pensamentos e as condutas da maioria. Além disso, essas práticas são criadoras de usos ou de representações que não são absolutamente redutíveis

¹⁶ O par “disciplina e invenção” pode ser embaralhado com a mudança dos lugares de seus participantes nos jogos de poder e nas práticas cotidianas, dependendo do foco de investigação. Por exemplo, o professor pode ocupar o lugar que disciplina – por controlar os saberes, a ordem, a organização da aula- em relação aos alunos, que podem ocupar o lugar da invenção nas práticas diárias na sala de aula, ou vice-versa. Neste trabalho, nossa opção é a de pensar na relação entre as instâncias que legitimam e disciplinam o trabalho docente (instituições de controle e de produção de materiais escolares, tradição escolar etc.) e o dia a dia do professor, quando algo de inventivo é produzido.

às vontades dos produtores de discursos e de normas (CHARTIER, 2004. p. 13).

Os elementos disciplinadores – as normatizações, regulamentações, orientações científicas e metodológicas, os materiais didáticos e os cursos de formação inicial e continuada de professores, elaborados principalmente pelas instâncias políticas e pelos órgãos públicos – como se pode considerar, sempre estiveram tentando condicionar o trabalho docente, por uma via ou por outra. Contudo, conforme aponta Chartier (2004), a aceitação de determinados modelos ou de mensagens propostas acontece por meio de arranjos, de desvios e, às vezes, de resistências, que manifestam a singularidade de cada apropriação amalgamada pelas experiências de vida, conhecimentos, valores, crenças, sentimentos singulares a cada indivíduo e/ou grupo social.

As determinações “oficiais” buscam controlar e disciplinar todas as esferas da educação, impondo o que é melhor para a escola, o que é mais moderno, o que é eficaz, como se deve proceder no ensino, entre outros. O controle pretendido por essas políticas é exercido pelos órgãos de autoridade, pessoas legitimadas a quem foi dado socialmente o poder sobre as palavras e gestos¹⁷. Busca-se construir uma educação regulada, comum, eficiente e que possa ser comprovada nos testes elaborados por essas mesmas instâncias. São definidas as seriações, as faixas etárias adequadas para cada segmento, as teorias de desenvolvimento que orientam os modos de agir e os conteúdos a serem desenvolvidos em cada etapa, sem que para isso as comunidades escolares participem. Também busca-se condicionar os gestos e modos dos professores atuarem na escola como uma forma de controlar os sentidos produzidos nas interações e nas condições concretas de produção em sala de aula.

Mas no confronto entre o poder disciplinador marcado pela tradição escolar – materiais didáticos, formação inicial e continuada de professores (alfabetizadores), experiências individuais com a escola, trocas entre os pares, entre outros – e as maneiras de colocar em prática os saberes e de produzir cultura próprios de cada sujeito, há o espaço para o fazer inventivo, para as **práticas** como concebidas por Certeau e Chartier. Um espaço nem sempre constituído de forma uniforme e sem conflitos para os sujeitos que neles atuam e se constituem como produtores de cultura.

¹⁷ No entanto, essas posições não são sempre antagônicas ou fixas, visto que não se trata de uma luta do “bem contra o mal” ou dos “mocinhos” – professores – contra os “vilões” – políticas públicas, etc. Esses posicionamentos se cruzam, se alternam, se imbricam, recriam sentidos (BORTOLAZZO, 2018).

1.2 Um pensar metodológico das práticas

Uma vez que o objetivo da pesquisa compreende *investigar como as práticas docentes cotidianas se constituem em sua capacidade inventiva de produzir sentidos na tensão entre o que aos professores é destinado e o que eles realizam em sua sala de aula*, a opção foi a de buscar pelas práticas e representações que dão sentido aos fazeres docentes em alfabetização.

Carlo Ginzburg procede a um estudo de caso em torno do moleiro Menocchio a fim de compreender como pensava um homem daquela época (século XVI), procedendo a um estudo das mentalidades (GINZBURG, 2006). No caso dessa pesquisa, que também procedeu a um estudo de caso, a intenção foi a de buscar as práticas de uma professora alfabetizadora que envolvem a relação com o outro. Diferentemente de Ginzburg (2006), não enveredamos por uma compreensão das ideias manifestas por uma professora em seu discurso, buscando indícios representativos de um modo de pensar de uma época ou lugar. Nosso intuito foi o de conhecer o fazer cotidiano da Profa. Vera, produzido nas situações vivenciadas no contexto escolar em interação com as crianças, o corpo docente, a gestão escolar, a comunidade, etc. Nossa intenção, conforme Mayol (2012), é a de observar, através de seu comportamento, fragmentos que traduzem e dão visibilidade social à identidade e ao lugar desta professora “na rede das relações sociais inscritas no ambiente” (p. 40).

Pode-se dizer que procedemos também a um tipo de observação participante, a qual, conforme Giard (2012b), possibilita ao pesquisador tematizar algo tão próximo de si mesmo, no meio de uma sociedade tão próxima, em um exercício de dar voz aos saberes que, antes negligenciados, hoje se tornaram símbolos da história pessoal e, por consequência, tema de estudo para a História Cultural.

Tornar-se próxima de um lugar (pertencer) foi um grande desafio, assim como o foi para o grupo de pesquisadores coordenado por Certeau. Questões e dificuldades vão sendo colocadas e precisam ser enfrentadas no decorrer do próprio trabalho como, por exemplo: “como tematizar de maneira rigorosa essa situação de ‘observação participante’?” (GIARD, 2012b, p 22.), uma vez que já se sabia bastante sobre a vida cotidiana na França dos anos 70, lugar e momento em que as investigações foram realizadas. Como atribuir sentidos às pequenas diferenças que iam sendo encontradas? A quem imputar as diferenças encontradas: às gerações, às tradições familiares, aos hábitos locais, aos grupos sociais, às ideologias, às circunstâncias, etc.?

Buscar interlocuções, outro desafio, que como para Certeau, se fez a partir de contribuições teóricas diferentes,

aos poucos foi se construindo um afastamento controlado e controlável de nossos lugares e de nossas práticas de vida, a fim de podermos espantar-nos com eles, interrogá-los, e depois dar-lhes sentido e forma em uma espécie de “nova criação” conceitual (GIARD, 2012b, p. 23).

Segundo Giard (2012b), Certeau rejeitava proceder a uma pesquisa que seguisse o rigor explícito de um único método e de modelos teóricos e recusava duas tendências: 1) a dos enunciados solenes emitindo sobre a sociedade um discurso generalista e generalizante e 2) a erudição praticada como fim em si para esquivar-se ao dever de escolher uma interpretação. Ele propunha a “construção” (imprescindível) de uma operação de pesquisa. Assim, o pesquisador deveria esquivar-se de recapitular as grandes teorias do social ou de compilar trabalhos anteriores em uma “descrição enciclopédica” (GIARD, 2012b).

Também Chartier (2004) indica uma desconfiança em relação aos trabalhos de natureza de *medições e séries, de clivagens macroscópicas* (CHARTIER, 1990) sem considerar o reconhecimento de paradigmas de empregos diferenciados, num momento e num lugar determinados. Para ele, descrever *culturas*, em sua totalidade e compreendendo todas as relações que nelas se encontram entrelaçadas, é uma tarefa ilusória e impossível. A abordagem centrada no estudo das culturas supõe uma atitude diferente: focalizar a atenção sobre práticas particulares e contrastantes dos usos e dos objetos específicos que circulam socialmente.

Como nossos propósitos enveredam para esta perspectiva de nos aproximar do cotidiano docente próprio e específico da professora Vera, focando na ideia da alfabetização como uma prática cultural, recorreremos mais uma vez aos estudos de Michel de Certeau (1985).

Para investigar a cultura pelas práticas cotidianas, Certeau propõe alguns recursos conceituais, como por exemplo: 1) A enunciação (ou o ato de falar); 2) Diferença entre tática e estratégia; 3) Retórica; 4) Memória. Dois destes recursos são especialmente caros para este trabalho e foram privilegiados por nós: *tática e estratégia* e a *memória*.

De acordo com Certeau (1985), a estratégia pode ser compreendida como o cálculo ou a manipulação de relações de força que se tornam possíveis a partir do momento em que um sujeito de vontade ou poder é isolável e tem um lugar de poder ou de saber. Representa a posse de um lugar próprio (por exemplo, a ciência).

Já a tática é a ação calculada ou a manipulação de relações de força quando não se tem um “próprio”. Ausência de um lugar próprio, como é o caso das práticas cotidianas. Somos “locatários” das ruas, estamos no interior de um campo definido pelo outro. Somos caçadores furtivos, sempre em posição de fraqueza, no interior de uma ordem imposta. No

campo das táticas, damos golpes, aproveitando as conjunturas e as circunstâncias (CERTEAU, 1985).

Táticas e estratégias em Certeau (2005) apontam lugares diferentes que os sujeitos praticantes ocupam na relação cotidiana¹⁸, os quais podem ser ora lugares de poder e ora lugares de ausência de poder. Em nenhum momento, porém, Certeau (2005) aponta a submissão desses sujeitos, pelo contrário, a todo tempo os sujeitos praticantes estão criando formas de burlar o poder estabelecido e fazer valer suas vontades, desejos e sentimentos e, por outro lado, o lugar de poder vai sempre elaborando estratégias de coerção e domínio¹⁹.

O golpe, para Certeau (1985), trata-se da síntese pessoal entre as diferenças estabelecidas pelas inumeráveis decisões realizadas pelos sujeitos cotidianamente. É um ato sintetizador ligado a uma determinada conjuntura. Essa síntese, no entanto, não tem forma discursiva, não é como uma teoria ou um discurso teórico que integra elementos múltiplos, mas sim um ato sintetizador, ligado a um instante.

Neste sentido, é necessário compreender o que o sujeito faz a partir do que lhe é destinado, acessando as práticas desenvolvidas. Recuperando as considerações de Pierre Bourdieu a respeito das sociedades comparadas aos jogos de cartas, Certeau (1985) retoma essas ideias problematizando o “jogo” que se opera a partir de alguns problemas centrais: a existência de postulados do jogo que devem ser aceitos para que possamos jogá-lo; o problema das regras do jogo e, por último, há o problema da “mão”, relacionado ao conjunto de cartas que os jogadores recebem em cada distribuição.

Assim, para Bourdieu citado por Certeau (1985), além dos problemas implícitos a qualquer tipo de jogo de cartas, há o “golpe”, que não é algo identificável nem aos postulados gerais, nem às regras e nem à mão. O “golpe”, por sua vez, está relacionado à maneira de jogar e saber como aplicá-lo, ou, podemos dizer, está na maneira de “por em prática”, aproveitando os lances e a ocasião. No jogo, dessa forma, também está posta uma tensão entre disciplina – seguir as regras e os postulados – e a invenção – manipulá-los à sua vontade e proveito. Em cada campo da atividade humana um determinado jogo é posto em circulação.

Com relação ao outro recurso conceitual elaborado por Certeau (também eleito nesse estudo) para a análise das práticas cotidianas – a memória – é considerado pelo autor

¹⁸ A professora ora ocupa o campo da tática – ou da invenção – por exemplo, em relação aos golpes e às astúcias frente ao que lhe é imposto em interação com as crianças, ora ocupa o campo da estratégia – ou da disciplina – quando, por exemplo, está em relação de autoridade com os alunos, impondo regras, silêncio, modos de agir, respostas corretas, entre outros.

¹⁹ É esta relação entre estratégias e táticas – ou as formas de “impor” e “lutar” – que podem se aproximar do que Chartier nomeia como “disciplina e invenção”, como um modelo de compreensão para os polos de produção e recepção cultural. (CHARTIER, 1990, p.137).

como o modelo mais global e mais difícil de se analisar, que diz respeito às relações entre a memória e a ocasião. Neste sentido, Certeau (1985) chama de improvisação o contrário da espontaneidade:

Um pianista improvisa quando conhece perfeitamente o código musical. Da mesma forma a improvisação na vida cotidiana pressupõe um conhecimento extraordinariamente sutil dos códigos. E, em consequência, uma memorização de alguns elementos. Esses diferentes elementos são mobilizáveis relativamente a um instante que chamamos de ocasião. A ocasião é aquilo que é criado: é colocar a memória em relação com o instante. Nós fazemos as ocasiões: não as recebemos mesmo que, objetivamente, o mercado ou o supermercado não cessem de nos dizer que oferecem ocasiões espetaculares. A ocasião é, na verdade, um golpe (CERTEAU, 1985, p. 17).

Ainda, a respeito das práticas de cozinhar e de nos alimentarmos, de acordo com Giard (2012b), comemos lembranças e boas representações de saúde, ambos hábitos formados ao longo de nossas vidas, não apenas por nossa origem e nosso meio de vivência, mas por escolhas extremamente particulares e indetermináveis no que tange à sua gênese. Os próprios grupos sociais não vivem na imobilidade e seus gestos não são imutáveis; ao contrário, há um ciclo de vida e morte em torno das práticas cotidianas e nem só de sabido e repetido se dá um ofício. Essa consideração se aproxima do que Certeau compreende por memória e ocasião, enraizados culturalmente.

Da mesma forma, a professora aciona diferentes saberes e conhecimentos da memória – sejam aqueles relacionados à sua formação inicial, à cultura escolar em si, ou aqueles de sua experiência como aluna, entre outros – estabelecendo uma relação desses elementos com um determinado instante, criando assim uma ocasião, um golpe²⁰.

Certeau estabelece uma comparação com a dona de casa que vai ao supermercado e que, apesar da lista de compras, também se vê confrontada com a necessidade de “encarar as ocasiões, os preços dos objetos, comparando-os simultaneamente com o que é necessário para o filho, para o marido (...) e depois com aquilo que há na geladeira, os convidados que virão,

²⁰ A cultura da escola, de acordo com Benito (2017), faz parte da memória individual e coletiva e, de modo bastante forte, da memória da profissão docente: “a memória das práticas escolares que regularam historicamente sua profissão é o fundamento de uma tradição disponível, da qual eles podem se apropriar como uma cultura de ofício ou um marco de referência para a crítica e a inovação” (p. 177). A memória escolar, dessa forma, é construída pelos sujeitos ao passarem e atuarem na escola. Ainda conforme o mesmo autor, os professores também são sujeitos que se formaram na escola, ou seja, quando chegam como professores, estes já possuem uma memória escolar, construída e incorporada no tempo de aluno. Benito (2017) sugere ser importante pensar na projeção da cultura da escola nos sujeitos modelados por ela, uma vez que a experiência escolar faz parte de nossa identidade narrativa e de nossa própria biografia pessoal. A memória, para o autor, é o componente estruturador de toda a cultura da escola.

os preços, em todos os tipos de combinações possíveis, para, então, dar o golpe por intermédio dessas relações entre memória e o instante” (CERTEAU, 1985, p. 17-18).

Para Certeau (2012) “o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada” (p. 38). Nesta perspectiva, e no desafio de nos aproximarmos das práticas de alfabetização da professora Vera, nos detivemos em elaborar um percurso metodológico condizente com as proposições de Chartier e Certeau, buscando nos aproximar dos fazeres ordinários, observando aquilo que os compõe. Mais ainda, apoiadas nos estudos desses dois autores, adotamos alfabetização como uma prática cultural acessada pelas representações – que norteiam os modos de relação com a sociedade e com os objetos culturais destinados aos docentes (à profa. Vera) e em circulação na sala de aula – e, ao mesmo tempo, pelas maneiras que singularmente os professores jogam com os lances e com a ocasião com sua turma de alunos, cotidianamente.

Retomando as intenções de Chartier em um de seus projetos de investigação: “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 16-17), distanciando-nos um pouco e propondo: identificar **o modo** como em um **mesmo lugar** (escola/sala de aula), durante um **período determinado de tempo** (um ano letivo), uma determinada realidade social é construída entre práticas e representações. Modos inventivos de fazer, no caso, de alfabetizar, uma vez que, imbricados com as orientações oficiais e os mecanismos de controle do trabalho docente, estão aqueles saberes culturalmente aprendidos pela tradição escolar – todos os professores já foram alunos – pela formação inicial e continuada, pela troca de experiências com os pares, pela relação – sempre única – estabelecida (e construída cotidianamente) com cada turma de alunos, entre outros.

1.3 A paisagem de uma pesquisa *entre passos regulares ou ziguezagueantes*

Segundo Giard (2012), Certeau considerava que os pesquisadores deveriam criar seus próprios “canteiros de obras”, definindo métodos, encontrando modelos para aplicar, descrever e comparar, buscando elaborar uma “ciência prática do singular”. “Era preciso captar ao vivo a multiplicidade das práticas, não sonhá-las, conseguir fazer que se tornassem inteligíveis, para que outros, por seu turno, pudessem estudar as suas operações” (GIARD, 2012, p. 21).

Fazendo operações e uso de técnicas, os pesquisadores constroem, segundo Certeau (2012) um caminho de análise que inscreve seus passos “regulares ou ziguezagueantes, em cima de um terreno habitado há muito tempo” (p. 35). Separa a

acumulação dos “dados”; arruma-os em lugares, de acordo com o que pode ser classificado e deslocado; explora-os por diversas operações (recopia, transcreve, fotografa, isola peças de um corpo, preenche lacunas); atribui a eles significabilidade: constrói seu objeto de pesquisa e uma narrativa.

Assim, na construção de nosso trabalho, também muitas vezes, por meio de passos regulares e outras, irregulares, buscamos o desafio de refletir sobre práticas cotidianas, algo fugidio e constantemente desfigurado, acompanhada de Certeau (2002) e de Chartier (1990).

Mas... “por que priorizar a aula? Que sentido tem explorar este espaço tão ordinário diante da complexidade escolar e educacional?”, pergunta-nos Geraldi, C. (2006). Diante de tantas possibilidades, diante de tantas outras pesquisas que já foram realizadas dentro da escola, que buscaram olhar para a dinâmica da sala de aula, por que mais um trabalho como este? Primeiro, porque participamos, conforme já anunciado, de um grupo de estudos e pesquisas que traz em seu nome conceitos que se cruzam, mas que vivem também em tensão: “Alfabetização, Leitura e Escrita” (Grupo ALLE/AULA-FE/UNICAMP), sendo que o tema “alfabetização” tem sido uma de suas preocupações temáticas. Segundo, porque conforme Geraldi, C. (2006):

Focalizar a aula, em suas relações com a escola, significa abrir o jogo das aparências, enfrentar o escândalo desse avesso, pois o descaso com a escola pública e, no fim da linha, com a aula [e nela, professores/as, aluno/as e culturas/conhecimentos/saberes], têm seu preço (p. 208).

Mas como pesquisar práticas cotidianas escolares? “Por que pesquisar o cotidiano? O que a vida de todos os dias pode mostrar de “útil” à pesquisa científica, particularmente na área da educação?” (OLIVEIRA, 2002, p. 39).

Certeau (1985) apresenta alguns modelos de análise ou algumas formas pelas quais as práticas cotidianas podem ser captadas. Segundo ele, se essas práticas forem analisadas quantitativamente podem sugerir que faltaram “categorias de análise para que fossem captadas enquanto operações” (p. 4).

Sendo assim, é necessário que se construa um *corpus* de análise tendo em vista um outro tipo de pesquisa, que não vise exclusivamente a criação de dados quantitativos (CERTEAU, 1985). Ou seja, é necessário reunir, a partir de observações e análises, um registro possível das práticas, para que possam ser analisadas à luz da História Cultural.

Quando se olha para as práticas produzidas por determinada professora, estamos pensando em determinada ação ou conjunto de ações – que além de sua natureza física ou

dotada de conhecimento específico – são modos de fazer situados em diferentes contextos de atividade humana, regrados por propósitos definidos e compartilhados por uma mesma comunidade (grupo) formada no interior de uma rede de representações, protocolos, entendimentos, valores, etc. (SILVA e FERREIRA, 2011). Grupos que, além da individualidade de cada um que os compõem, compartilham interpretações sobre seus objetos culturais, seus dispositivos e saberes, suas motivações e expectativas, seus desejos e intenções. Maneiras de fazer revestidas de afetos, de valores simbólicos de maior ou menor prestígio e reconhecimento, situadas no âmbito das atividades humanas desenvolvidas por comunidades humanas social e historicamente organizadas, em determinadas situações em que elas circulam e ganham significado. Práticas que, ainda que partilhadas e reconhecidas pelos grupos, são ressignificadas – de forma inventiva e singular – porque produzidas em concretas condições e colocadas em circulação por sujeitos em seus diferentes propósitos, interesses, conhecimentos e formas de proceder, entre outros.

Nesse sentido, a tentativa desse estudo é olhar para “o como” se produzem as práticas ligadas à alfabetização, culturalmente compartilhadas e diferentemente vivenciadas por cada professor, em diferentes situações, lugares e tempos. Uma tentativa de fazer um registro do vivido, do pulsante que se faz presente nas escolas, dando vez e voz aos que nelas atuam, aos que as fazem existir: os professores.

1.4 A construção de um lugar e de um tempo

O estudo realizado foi possível graças às autorizações concedidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Piracicaba-SP e pelo Comitê de Ética em pesquisa da UNICAMP²¹. O percurso para o início da pesquisa de campo teve início no ano de 2015, quando entrei em contato com uma professora e com a equipe gestora de uma determinada escola da cidade. A intenção, naquele momento, era de iniciar o percurso da pesquisa de forma participativa por essas pessoas desde o início. Conversamos, todas se interessaram pela proposta de estudo e se colocaram à disposição para colaborar. Assim, já tendo uma possibilidade de parceria, o passo seguinte foi solicitar autorização da SME.

Em um primeiro momento, o pedido já protocolado, após algum tempo, foi negado. A justificativa era de que aquela rede de ensino havia enfrentado alguns problemas com estagiários e pesquisadores, que se utilizavam do espaço, dos materiais e das informações e não apresentavam contribuições significativas, além de algumas outras intercorrências que

²¹ CAAE: 54864516.0.0000.5404

enfrentaram. Dessa forma, havia a decisão de não autorizar qualquer desenvolvimento de pesquisa nas escolas.

A autorização para a realização da pesquisa foi concedida apenas no início de 2016, com a condição de que a escola e a professora fossem indicadas pela SME, não sendo possível a pesquisadora participar de tal escolha. Tanto a escola – a qual não será nomeada – quanto a professora participante da pesquisa foram escolhidas e a autorização foi dada para o acompanhamento exclusivo deste caso. Vera, nome fictício escolhido para a professora, me acolheu com carinho em sua sala de aula e tornou-se uma parceira fundamental para o desenvolvimento desse trabalho. Foi dessa forma meu encontro com Vera: ela foi escolhida para mim e não por mim.

A escola²² *locus* da pesquisa fica localizada no município de Piracicaba-SP, portanto, faz parte da Rede Municipal de Educação e atua nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). É uma escola ampla e em estrutura de prédio: possui térreo e mais dois andares que são acessados por escadas ou elevadores. Há uma quadra coberta, área verde externa, amplo refeitório, sala de leitura, salas de recursos, sala de vídeos, entre outros espaços. Essa escola atende anualmente cerca de 450 alunos no período matutino e vespertino e foi fundada no ano de 1999.

A turma de Vera, uma classe de 1º ano, é composta por 18 crianças de 5 a 6 anos de idade, que se encontram todos os dias para participar do processo de alfabetização. A sala de aula é fortemente ornamentada com inúmeros cartazes, listas de nomes e objetos escolares, calendários, alfabetos, produções dos alunos, entre outros. Um espaço relativamente pequeno, ocupado em sua totalidade pelas carteiras, mesa da professora, armário, estante e caixas de livro no fundo. Além disso, as mochilas das crianças – colocadas ao lado das carteiras – ocupam espaço nos corredores da sala, dificultando a locomoção das próprias crianças e da professora. Mas, de modo geral, trata-se de um local agradável, com uma vista bonita da rua.

O acompanhamento das práticas da Profa. Vera foi realizado de forma longitudinal: período de praticamente um ano letivo, de abril a dezembro de 2016, com frequência semanal, prioritariamente às sextas-feiras, durante todo o período de aula. Esporadicamente, frequentei a escola mais de uma vez na semana.

Durante as aulas, os diálogos realizados com a professora foram importantíssimos: nossas conversas – muitas vezes sem que eu esperasse – foram se tornando cada vez mais frequentes ao logo de minha permanência na escola. A professora, por muitas

²² Assim como o nome da professora é preservado neste trabalho, o nome da escola também será.

vezes, parava uma explicação que dava às crianças para fazer comentários, me dar explicações, me questionar, etc. O tempo se estendia.

O levantamento de dados, portanto, não ocorreu apenas e estritamente durante o período de acompanhamento do trabalho da Profa. Vera em sala de aula, uma vez que nosso diálogo com ela se estendeu para além das observações, o que contribuiu para reunirmos e compormos o *corpus* de análise dessa pesquisa de forma mais abrangente e complexa

1.5 A construção do *corpus*

Ainda em meus primeiros dias de participação nas aulas, pedi que a professora compartilhasse o que fosse possível, como planejamentos, planilhas de sondagens, pastas de atividades, entre outros. Espontânea e gentilmente, a professora oferecia, no momento em que eu estava presente, outros materiais, como avaliações, atividades impressas e outros documentos escolares. Em um gesto de acolhimento da pesquisadora, Vera, por diversas vezes, fazia cópias das atividades para me entregar, não medindo esforços para me incluir em seu trabalho.

O movimento de produção do *corpus* investigativo envolveu diferentes operações, dada a natureza das diferentes fontes, que foram constituídas por:

1) **Caderno de campo** da pesquisadora, construído a partir das observações e anotações realizadas em sala de aula (dentre elas, os acontecimentos da aula, a sistematização e descrição de materiais utilizados e os diálogos com a professora). Também as conversas em sala de aula foram sendo registradas no caderno de campo no próprio momento de aula e, posteriormente, na retomada das anotações e complementação de informações – que, no momento em que acontecem, ficam limitadas à velocidade da escrita, a outras observações da pesquisadora, a um diálogo com alguma criança, entre outros.

Operações de observação, diálogo, registro, sistematização e construção de narrativa permearam o fazer do caderno do campo que, sem dúvidas, passou a ser a fonte mais importante, uma vez que as entrevistas e as demais explorações partiram geralmente dos registros realizados.

2) Dois **cadernos de alunas** fornecidos por Vera. No momento em que solicitei alguns cadernos de alunos que pudessem ser fotocopiados para fazer parte dos materiais da pesquisa, Vera escolheu, segundo sua opinião, aqueles mais limpos e com letras bonitas, pertencentes a duas boas alunas, que não faltavam muito às aulas. Um deles compreende as atividades do início até o meio do ano de 2016 e o outro é anual. Esse último, denominado no decorrer deste texto como “caderno da aluna” ou “caderno de lição” foi escolhido como fonte

principal por estar mais completo e reunir o conteúdo trabalhado pela professora naquele ano²³.

As análises realizadas a partir desse caderno de lição foram fundamentais para confrontar com as observações realizadas em aula, com as falas da professora e com as tarefas do material didático. Foi possível conhecer, para além das aulas que acompanhei – um curto tempo frente aos acontecimentos de um ano letivo – toda a sequência de atividades trabalhadas por Vera com a turma, a valorização de determinadas atividades e procedimentos e seu modo de conceber a importância do caderno escolar.

3) **Documentos escolares** fornecidos pela professora, como planilhas de sondagens, produção escrita das sondagens feitas pelas crianças, planejamento bimestral do 1º ano, cópias de avaliações, atividades impressas, entre outros.

4) **Registros fotográficos** feitos pela pesquisadora de materiais dispostos na sala de aula, tais como cartazes fixados nas paredes, materiais de alunos (algumas produções que não estavam coladas nos cadernos), livros de leitura que ficam na sala de aula, entre outros.

5) **Questionários** escritos enviados pela pesquisadora à professora Vera com questões pontuais e mais gerais elaboradas previamente (anexos 2 e 3). Os questionários antecederam as entrevistas, uma vez que busquei levantar informações mais gerais que pudessem ser exploradas em outras oportunidades.

6) **Entrevistas** realizadas com a professora e transcritas (anexo 4). Essas entrevistas partiram de algumas questões previamente elaboradas pela pesquisadora a fim de nortear e iniciar as discussões a respeito de temas de interesse. Esses temas, em quase todos os casos, surgiram das observações realizadas em sala de aula, das conversas tidas com Vera também na sala de aula e das subsequentes anotações no caderno de campo. No entanto, outras questões foram sendo elaboradas para complementar ou para explorar algumas questões, a fim de pensarmos juntas e exploramos o máximo possível as compreensões a respeito dos temas. Foi utilizado o recurso da gravação, sendo as falas transcritas posteriormente. Cada entrevista teve a duração de 40 a 50 minutos e foram realizadas dentro da escola, durante os momentos de Educação Física ou outras atividades da turma em que Vera não acompanhava.

7) **Materiais do “Ler e Escrever”**. O Programa “Ler e Escrever” foi institucionalmente adotado pela rede municipal de ensino de Piracicaba-SP desde o ano 2010

²³ Uma dessas alunas foi transferida de escola no meio do ano, mas como eu não tinha como foco observar o desempenho das crianças, um caderno apenas foi suficiente para observar as atividades realizadas e propostas pela professora Vera à turma.

para as escolas de anos iniciais do Ensino Fundamental. O programa, que se configura como uma proposta de formação de professores, inclui a distribuição de materiais pedagógicos impressos – dentre os quais se destacam o guia do professor, o caderno de atividades e também o livro de textos distribuídos aos alunos. Nesta rede de ensino, adota-se o livro do 2º ano para as turmas de 1º ano, pois se considera que o material referente ao 1º ano oferece propostas aquém do que se espera para crianças do primeiro ano do ciclo de alfabetização. Esse programa e os materiais didáticos serão mais explorados e apresentados posteriormente.

Para fins de esclarecimento dos materiais que compuseram o *corpus*, destacamos:

1) *O Guia do professor* do programa “Ler e Escrever”. Com o objetivo de subsidiar o planejamento docente e o acompanhamento e elaboração de recursos didáticos para as aulas, o guia é dividido em quatro blocos: no primeiro, apresenta-se uma introdução com as orientações gerais a respeito do respectivo ano escolar (no caso deste estudo, do 2º ano), abordando as características das crianças das faixas etárias correspondentes, a concepção de aprendizagem e as práticas sociais de leitura e de escrita. No segundo bloco são apresentadas as expectativas de aprendizagem para o determinado ano letivo, e no terceiro bloco apresenta-se a rotina e práticas didáticas para o planejamento do professor. O quarto bloco, por fim, contém as “situações de aprendizagem” que compõem a rotina do respectivo ano escolar envolvendo atividades permanentes, leitura em voz alta feita pelo professor e pelo aluno, ditado ao professor, sequências e projetos didáticos que concretizam as expectativas de aprendizagem em situações didáticas, conforme encontramos nas informações do próprio guia.

2) *Coletânea de atividades* (doravante denominado no decorrer deste texto de material de atividades ou material didático). Este material é distribuído a cada aluno no início do ano letivo. Trata-se do material didático utilizado pelas crianças para a realização das atividades propostas diretamente neste espaço. Apresenta as sequências de atividades e projetos didáticos conforme são apresentadas no Guia do Professor.

3) *Livro de textos do aluno*. Este material é entregue para cada aluno, no início do ano, juntamente com o livro de atividades. Nele, há uma coletânea de textos nos diferentes gêneros textuais que são contemplados nas diferentes atividades propostas. É composto por textos em variados gêneros, como canções, adivinhas, poemas, parlendas, quadrinhas, receitas, histórias (contos de fadas e outras), entre outros.

Mais sistemática e pontualmente, no anexo 1 são apresentados todos os materiais com os quais tive contato na sala de aula e que compõem as práticas cotidianas - ainda que

nem todos compoñham o *corpus* - com o objetivo de dar uma visibilidade ao que se passa e ao que compõe o trabalho de alfabetização naquela escola, naquele ano específico.

Na tentativa de levantar e descrever algumas práticas de alfabetização de Vera por meio das vivências e análises do *corpus*, optamos por abordar práticas mais relacionadas ao ensino sistemático da escrita, já que foram as mais recorrentes nos dias em que participei das aulas e que, ao observar os materiais didáticos e demais utilizados, considero que estão entre as mais recorrentes. Certamente outras práticas foram desenvolvidas pela professora, mas as apresentadas partiram de uma escolha pautada pela recorrência destas e pelas informações possíveis de serem discutidas e comentadas com a professora.

Para apresentar e discutir as práticas de alfabetização selecionadas, algumas categorias foram pensadas para possibilitar um estudo mais específico de cada uma. São elas: a) as práticas de escrita “diárias” – dentre elas, a rotina ou a agenda diária; a escrita e a cópia do cabeçalho; o ensino do alfabeto e a produção de listas de palavras; b) as produções de textos – no trabalho de reconto e de recriação de textos e produção de cartazes; e a produção individual espontânea das crianças sobre o fim de semana; c) as práticas de sondagem, como uma forma de escrita espontânea.

Para as análises foram utilizadas como fontes as anotações no caderno de campo, as conversas com a professora Vera - tanto durante as aulas quanto em questionamentos posteriores - os livros didáticos, as folhas avulsas, os diversos materiais cedidos pela professora e o caderno da aluna. Uma composição de uma certa narrativa – já que são apresentadas algumas cenas e descritos alguns materiais – que recorre a elementos diversos, do campo das normatizações e do campo das práticas, a partir do par “disciplina e invenção”.

As observações e vivências na sala de aula da Profa. Vera foram abrindo caminhos para que outros materiais fossem encontrados – não previstos – suscitando também diálogos diversos e interações com as crianças da turma. Dessa forma, reforçamos a ideia da construção permanente de um *corpus*, ao longo do ano de realização da pesquisa de campo, um fazer constante e sincronizado com a produção das narrativas.

Tanto os questionários quanto as entrevistas, e mesmo as conversas com Vera durante as aulas e minhas observações foram sendo analisadas no confronto com os demais materiais reunidos: com os documentos escolares, os materiais do “Ler e Escrever”, o caderno da aluna, as diretrizes e orientações oficiais para a Educação Básica, etc.

Assim, as práticas docentes foram *observadas, vivenciadas, registradas, descritas, ouvidas e transcritas*, e, ao mesmo tempo, confrontadas e cruzadas com referenciais teóricos e os próprios materiais dos cursos de formação, legislações, material didático que

circulam o ambiente escolar. Em relação às fontes de pesquisa foi preciso buscar descrever, comparar, diferenciar, “descobrir o heterogêneo, os desvios relativos aos modelos” (CERTEAU, 2002, p. 85), na tentativa de identificar as práticas de natureza subterrânea, efêmeras, frágeis e circunstanciais da professora Vera.

1.6 A construção do relato

Para atribuir inteligibilidade à análise empreendida ao longo do processo de investigação, elaboramos o *relato – construção de uma escrita* (CERTEAU, 2002, p.94) da pesquisa, cujo objetivo busca situar a alfabetização como uma prática cultural enraizada na sala de aula de uma determinada escola, interrogando pelas operações da Profa. Vera - supostamente entregues à passividade e à disciplina –, nos “limites da significabilidade” em relação aos limites daquilo que culturalmente é modelar.

Para percorrer um caminho escorregadio e pouco nomeado de análise das práticas e elaborar um relato de um lugar, foi preciso recorrer a Hebrard (2000), o qual sugere que para indagar o que acontece na escola é necessária uma narrativa rigorosamente descritiva:

A escola é um processo tão complexo, mas tão complexo que é impossível, apenas com a vontade, mudá-la. Você herda os dispositivos, e para modificar um pouquinho esses dispositivos é preciso saber muito bem como funcionam. Penso que a única forma de intervenção é a descrição da escola. Se você é capaz de descrever bem o que acontece na escola, o que é a escola, você é capaz de mudá-la um pouquinho (p. 7).

Junto com ele, buscamos conhecer, descrevendo a partir da observação, registro e acompanhamento, de forma sistemática e frequente, as práticas de escrita em alfabetização, desenvolvidas por uma professora. Construímos um relato, preenchendo lacunas, organizando e deslocando “dados”, comparando-os e diferenciando-os, seguindo uma linearidade e convencionalidade próprias da escrita. Criamos um enredo, destacando aspectos, omitindo outros, mas também relativizando e complementando com outros relatos.

Ajustamos o nosso lugar de narrador, aquele que diz - sujeito do texto e seu autor -, é (...) um sujeito situado (pesquisadora-professora), que escolhe fragmentos do cotidiano (o quê), os edita e os arranja com certos recursos (como, onde), os narra de certo lugar (quem), movido por certos desejos ou motivos (porque), para produzir certo efeito de sentido (para que), numa certa experiência de linguagem, que inclui o(s) outro (s). (FERREIRA e SILVA, 2012).

Tentamos uma escrita que nos colocasse lado a lado com nossos interlocutores, para quem escrevemos, aqueles que “orientam” nosso contar, “impondo” uma certa

configuração. E enraizamos os seus dizeres marcados pela posição de professora (Vera) que é observada e indagada por uma pesquisadora que também “edita” seu relato, em um jogo de representações e de disputa de poder. Conforme Certeau (1985):

estudamos muito o relato – de vida, de entrevistas – como se fosse necessário procurar atrás dele estruturas econômicas, sociológicas, das quais seria o fato. Penso que haveria ainda uma outra coisa importante: o relato é, em si, a teoria das práticas cotidianas de que trata. Porque constitui, igualmente, uma prática cotidiana. Ele é o único tipo de texto que é, ao mesmo tempo, uma discussão das práticas cotidianas e uma prática cotidiana em si. Ele próprio constitui a teoria daquilo que faz, daquilo que conta (p. 18).

Como valiosos instrumentos de registro de uma história específica, em um determinado período, os relatos escritos – sobre a observação da sala de aula, atividades voltadas à prática de escrita, os diálogos empreendidos entre nós, os usos dos materiais didáticos etc. – podem ser considerados não só um exercício acadêmico, mas conforme Certeau (1986), uma prática cotidiana em si.

Certeau (1982) considera ser necessário encarar a história como uma operação, uma vez que o historiador fabrica algo quando “faz” história, sempre produzindo algo. Dessa forma, compreender a história como uma operação implica em estabelecer uma relação entre um lugar, procedimentos de análise e a construção de um texto. Assim, o autor deseja mostrar que a operação histórica se refere à combinação de um lugar social, de práticas científicas e de uma escrita.

Ao contrário dos postulados positivistas que visavam demonstrar a objetividade e a “verdade” dos fatos históricos, na perspectiva de Certeau (1982) e dos pós-estruturalistas, “a ‘relatividade histórica’ compõe, assim, um quadro onde, sobre o fundo de uma totalidade histórica, se destaca uma multiplicidade de filosofias individuais, as dos pensadores que se vestem de historiadores” (p. 58).

Ou seja, não se admite mais a existência de uma única verdade dos fatos históricos, mas concebe-se o trabalho do historiador/pesquisador como a operação de construção de sentidos a partir do confronto das fontes de análise. O relato do pesquisador, dessa forma, é um tipo de operação, de produção de história.

Conforme destacado anteriormente, o relato, para Certeau (1985) deve ser considerado, em si próprio, a teoria das práticas cotidianas, uma vez que constitui ele mesmo uma prática cotidiana. Ao relatarmos práticas, atribuímos sentidos e significados a elas, construindo uma determinada “história” das práticas, da vida cotidiana.

Nesta pesquisa, os relatos da professora Vera e os relatos produzidos pela pesquisadora a respeito das práticas dela compõem uma forma de materialização do objeto de estudo: as práticas docentes em alfabetização.

CAPÍTULO 2

A ALFABETIZAÇÃO POR ENTRE MÉTODOS, ESTUDOS, POLÍTICAS E PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERMANÊNCIAS E RUPTURAS

Às vezes as crianças complicam tanto, desenham a letra da forma mais difícil. É uma grande dificuldade não poder ensinar o traçado das letras ‘como antigamente’ e algumas crianças têm dificuldades (fala da professora Vera registrada em caderno de campo, 10/06/16).

Os discursos, quer no polo das representações, quer no das práticas presentes na escola são produzidos em tensão entre as posições sociais ocupadas por quem os profere, por quem os pratica.

No polo de quem detém o poder e a legitimidade do discurso e a quem cabe colocá-lo em ação nas atividades diversas do cotidiano escolar, pode instaurar uma distância grande que envolve expectativas, interesses, memórias, valores, sentimentos, intenções distintas e orientações para representações que não atribuem o mesmo e único sentido para o que seja educação, escola, ensino, professor e aluno.

Por outro lado, as comunidades, no caso, a dos professores, que não pode ser identificada apenas pelo recorte profissional, mas pelos compartilhamentos de representações (de escola, de políticas públicas, de ser professor, de alunos) que movimentam suas práticas, suas maneiras de ser e de estar no mundo.

As representações, considera Chartier (1990), são construídas nos discursos (dos programas oficiais de formação inicial e continuada de professores, do debate acadêmico, do material didático, no dizer dos educadores, professores, da professora Vera) e nas práticas (cotidianas, escolares, institucionais etc.) aprendidas culturalmente, historicamente situadas e determinadas pelos interesses de grupos que as forjam.

As representações do professor, entre outros aspectos, orientaram, ao longo do tempo, a organização escolar e o desenvolvimento de materiais didáticos e de formação, bem como as estratégias de controle do trabalho docente de forma mais ou menos incisiva, mais ou menos explícita bem como aponta Geraldí (2003). Algumas representações permanecem, outras, ficam mais em evidência e outras, ainda, desaparecem e ganham novas configurações.

Com o desenvolvimento das tecnologias, com os efeitos da segunda revolução industrial – especialmente com a importância do impresso como material que instrui e que

circula em grande escala na escola – e fortemente no início do século XX várias representações se firmaram em torno do “ser professor”. Ele já não mais se define por dominar o saber pedagógico e ser capaz de organizar e transmitir didaticamente os conhecimentos aos alunos. Este papel do professor passa a ser marcado como aquele que aplica um conjunto de técnicas de controle da sala de aula (GERALDI, 2003, p. 11) pelo material didático “adotado” por ele, indicado para o uso total do aluno: “ao professor compete distribuir o tempo, distribuir as pessoas e verificar se houve ‘fixação’ do conteúdo, comparando respostas dos aprendizes com o ‘livro do professor’, onde exercícios e tarefas estão resolvidas (...)” (GERALDI, 2003, p. 11). O livro didático, dessa forma, garante e controla o conteúdo a ser ministrado pelo professor.

Goulart (2017) também problematiza o trabalho do professor que, nesse mesmo contexto, pode ter seus saberes obscurecidos e sonogados e ele passa então a um instrutor e aplicador de exercícios, uma vez que passa a receber formações e instruções oferecidas pelos donos de empresas que vendem sistemas de ensino, apostilas e todo um arsenal pedagógico adotados por secretarias estaduais e municipais. Assim, ela considera que o professor, nesta orientação político-econômica, precisa ser formado como um técnico, alguém capaz de seguir instruções técnicas para aplicar os pacotes de ensino.

Talvez por essas representações do professor como aquele que depende de um bom material pedagógico, é que nas três últimas décadas as políticas públicas vêm investindo em materiais didáticos para orientação do professor e também para uso dos alunos. Nesse caso, os materiais didáticos podem minimizar o trabalho do professor de preparar e elaborar suas aulas, seguindo as orientações desses materiais. As representações que norteiam a produção desses materiais também se configuram como aquelas que pressupõem um determinado acompanhamento a seguir, por professores e alunos, atendendo as expectativas sociais e políticas, para serem bem sucedidos nas avaliações externas promovidas pelos governos.

Durante a observação do trabalho da professora Vera alguns momentos sugeriram que essa função do material didático é realmente bastante presente nas escolas. O cumprimento das tarefas elencadas – no período determinado e fortemente controlado – é um dever da professora, que é orientada por esses materiais. Seu planejamento passa pela programação das atividades diárias que são oferecidas pelos materiais.

As crises pelas quais temos passado nas últimas décadas do século XX, como o desemprego, a força da globalização, a convivência com a diversidade de inclinações identitárias, políticas, religiosas, produzem exigências da escola e do professor. A ele, cabe a

resolução de grande parte dessas mudanças e dos problemas gerados com e por elas. Responder às demandas do mercado e da sociedade como um todo, de oferecer a qualidade do ensino, de no mínimo, ensinar a ler e a escrever, o que a escola tem sido culpabilizada por não fazê-lo.

2.1 No campo das normatizações, orientações e diretrizes

Os professores *se formam* ao longo de sua vida pessoal e profissional, especialmente, dentro do espaço escolar, que inclui as orientações e diretrizes previstas nos programas de formação continuada e inicial, mas não se limitam a elas. Os professores, dentro da escola, organizam, criam, recriam, estruturam, dialogam, produzem culturas próprias do campo escolar, um cruzamento de saberes, de materiais, valores, sentimentos. Em suma, entre práticas e representações (CHARTIER, 1990), os professores produzem sentidos para o seu fazer no cotidiano escolar.

Conhecer e perscrutar práticas docentes implica, deste modo, compreender programas de formação de professores, discussões em torno dos termos alfabetização e letramento, assim como diferentes materiais didáticos enviados pelos governos, responsáveis por colocar em circulação modos de fazer (práticas) e de se pensar (representações) a escola, de hoje, em nosso país. Estudar e registrar práticas docentes significa reconhecê-las como mobilizadas por um conjunto de diretrizes, normatizações e orientações presentes nesses materiais produzidos intencionalmente para formar os professores segundo a visão daqueles responsáveis pelas políticas públicas ligadas à educação, à escola.

São inúmeras e diversas as prescrições e regulamentações produzidas ao longo do tempo na história da educação, como também o são nas últimas quatro décadas – período que inclui a atuação profissional da professora Vera. E, ao tomarmos a não linearidade da existência dessas prescrições e orientações, ao assumirmos que continuidades e descontinuidades habitam e coexistem na escola, podemos imaginar que as práticas docentes são suscetíveis, afetadas e impactadas, com mais ou menos ênfase, de maneira mais ou menos velada por todo esse debate histórica e culturalmente produzido para os professores, e para sociedade em geral.

São muitas as orientações e regulamentações que circulam na forma oficial ou mais informal a incitar práticas no universo escolar. São indicações para: adoção ou não de métodos para a aquisição da leitura e da escrita na fase inicial da criança; construções e substituições de nomeações de termos ligados à alfabetização e ao processo ensino-

aprendizagem; estruturação dos anos de escolaridade para toda e qualquer criança, entre outras.

2.1.1 O Ensino Fundamental de nove anos

O novo formato do Ensino Fundamental, que agora compreende um ano a mais de escolarização, fez com que o ensino das crianças pequenas, principalmente do 1º ao 3º ano escolar, fosse repensado e reelaborado. Esta lei e as normatizações que a sucederam pode ser um exemplo importante de documento que produzido no polo das políticas públicas visando o universo escolar, tem protocolado e orientado, de certa forma, as práticas docentes nos últimos anos.

Como sabemos, a reestruturação do Ensino Fundamental de oito para nove anos de duração foi objeto da Lei nº 11.274/2006²⁴ que determina, ainda, o ingresso das crianças de seis anos no primeiro ano – aquelas que completam seis anos até o dia 31 de março. Anteriormente, conforme determinava a LDB o Ensino Fundamental se organizava em oito anos, e as crianças ingressavam aos sete anos de idade na 1ª série.

A nova estrutura do Ensino Fundamental começou a ser pensada a partir da LDB, de 1996, que já estabelecia esses critérios de idade mínima para o ingresso²⁵. Assim, tornou-se também meta da educação nacional em 2001, passando a constar do antigo PNE (Lei nº 10.172/2001). Neste primeiro plano, estabeleceu-se que o ingresso da criança de 6 anos deveria se dar em consonância com a universalização do atendimento das crianças de 7 a 14 anos. O novo PNE define na meta 2: “universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE” (BRASIL, 2014).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN-EB) (BRASIL, 2013), o Ensino Fundamental tem ganhado um foco central na luta pelo direito à educação. Em decorrência disto, no Brasil, nos últimos anos, com vistas a garantir a qualidade de ensino e a abrangência do atendimento, sua organização e funcionamento têm sido foco de alterações que se refletem nas perspectivas de abrangência no avanço de sua qualidade.

Como uma das justificativas para o aumento do período de duração do Ensino Fundamental, entendia-se que com a inserção da criança de seis anos poderia ocorrer a

²⁴ Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

²⁵ O Artigo 32 da antiga versão foi alterado posteriormente pela Lei nº 11.114/2005 e pela Lei nº 11.274/2006.

inclusão de um número maior de crianças no sistema educacional brasileiro, especialmente aquelas pertencentes aos setores populares, uma vez que as crianças de seis anos de idade das classes média e alta já se encontram, majoritariamente, incorporadas ao sistema de ensino, na pré-escola ou na primeira série do ensino fundamental (BRASIL, 2007).

De acordo com as DCN-EB (BRASIL, 2013), a entrada das crianças de seis anos no Ensino Fundamental acarreta garantir-lhes a aprendizagem e o progresso pleno, destacando a grande diversidade social, cultural e individual dos alunos, o que exige espaços e tempos diversos de conhecimentos, formas de trabalho que possibilitem maior flexibilidade das crianças na sala de aula e abertura para exploração de diversas linguagens artísticas, como a literatura, por exemplo (BRASIL, 2013).

Todas essas orientações, ainda que elaboradas de forma bastante didatizada porque dirigidas aos professores e à escola em geral, geram inúmeras interpretações entre o que se pretende com tais mudanças e o que ocorre no polo da recepção dessas orientações, com professores de carne e osso, situados em determinadas escolas, com determinadas condições de trabalho, etc.

No caso da inserção da criança no ensino obrigatório de 9 anos, por exemplo, é comum nos depararmos com a ideia de que tal antecipação exige uma aprendizagem mais formal do ponto de vista do ensino da leitura e da escrita já com as crianças de 6 anos, contrariando o que destaca Gontijo (2013):

Conforme adverte o texto do documento²⁶, não se trata, com essa medida, de transferir para as classes de seis anos o mesmo conteúdo da primeira série, mas de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um Ensino Fundamental de nove anos, considerando o perfil de seus alunos (p. 37).

O que percebemos, no entanto, no contexto atual das escolas e das redes de ensino, é um movimento de antecipação dos processos de escolarização e alfabetização, uma vez que é cobrada da etapa da Educação Infantil uma preparação da criança para o 1º ano, para que ela domine minimamente as habilidades motoras necessárias à escrita e também o reconhecimento de letras e palavras – preferencialmente que leia e escreva. Assim, crianças de quatro a cinco anos correm o risco de estarem sendo alfabetizadas e escolarizadas, o que

²⁶ A autora se refere, neste caso, ao documento publicado pelo MEC em 2014 “Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais”, que foi publicado antes mesmo da regularização por lei do novo Ensino Fundamental.

contraria o que é previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCN-EI)²⁷.

De qualquer forma, as orientações relativas ao Ensino Fundamental de nove anos trazem em seu bojo indicações do que se espera dos professores atuantes na fase inicial de aquisição da leitura e da escrita, como é o caso da sala de aula da professora Vera, espaço de nossa investigação. Mas tais orientações oficiais, que na forma de lei ou de parâmetros podem colocar em xeque representações e modos de fazer dos professores formados por outro tipo de escola, são passíveis de diferentes apropriações²⁸. Para professores que, como alunos, viveram a escola de 8 anos²⁹ e que foram alfabetizados aos 7 anos, provavelmente por mestres que adotavam um determinado método e cartilha; para professores formados profissionalmente sob diferentes perspectivas teóricas e metodológicas; para professores que atuam junto aos seus pares no desafio de entenderem este novo formato desta escola, é possível pensar que as práticas docentes – mais do que reflexo, negação ou aceitação passiva de tudo isto – são recriadas (ressignificadas) cotidiana e singularmente pelo grupo de professores e por cada um deles, como o faz a professora Vera. As práticas em um processo de *bricolagem* (CERTEAU, 2012), são mobilizadoras e mobilizadas pelas novas regulamentações, mas também por todas aquelas em que os professores estiveram imersos no universo escolar, ao longo de sua vida, de sua trajetória pessoal e profissional. Como a professora Vera dialoga com toda esta regulamentação, em um processo que não é apenas de substituição de um determinado modo de fazer por outro, agora considerado melhor para “garantir a qualidade de ensino e a abrangência do atendimento” (BRASIL, 2013)? Que sentidos são possíveis de serem construídos por Vera a respeito dessas diretrizes? Como esses sentidos mobilizam as suas práticas de alfabetização?

²⁷ Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2010, p. 30).

²⁸ Para Certeau (2012) e Chartier (1990), as apropriações como produtoras de sentidos - geradas entre o mundo dos textos e o mundo dos indivíduos situados historicamente - implicam considerar a “irredutível liberdade dos leitores e os condicionamentos que pretendem refreá-la” (CHARTIER, 1990, p. 123).

²⁹ Como sabemos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 5.692/1971) mudou o modelo de escola anteriormente dividido em dois momentos – para as crianças, o ensino primário e para os adolescentes o ginásio – instituindo em uma etapa única, o ensino de 1º grau. E os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) determina que o ensino de 1º grau deva ser dividido em ciclos, distinguindo os dois primeiros anos para a alfabetização – Ciclo Básico, sem repetência do aluno do 1º para o 2º. ano, procurando equacionar o índice de reprovação e de evasão. Hoje, a Educação Básica, considera como um nível único desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, sendo do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, o ciclo de alfabetização.

2.1.2 Alfabetização, Letramento e métodos para alfabetizar

Assim como regulamentações na organização da escola coexistem, se amalgamam e ganham sentidos distintos no campo das práticas escolares, também a adoção oficial nas políticas públicas de um determinado método – mais novo, mais moderno, mais eficiente – em detrimento de outro, não equivale a uma adesão total e irrestrita dos professores na escola ou a um total apagamento de um por outro, de forma automática no decorrer do tempo³⁰, assim também sentidos vão sendo construídos, superpondo-se, apagando ou ressaltando um em detrimento de outro, matizando aquilo que hoje denominamos como *alfabetização*, conforme podemos constatar em um breve exercício de leitura das orientações oficiais, nos programas de formação de professores em nosso país.

Há na história da alfabetização um movimento que é ao mesmo tempo de continuidades e descontinuidades, conforme sugere Mortatti (2000), no debate sobre o melhor método, sobre como nomear o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Um movimento marcado pelas práticas, pouco perceptível quando indagamos os professores ou quando analisamos documentos oficiais. Um movimento que aparentemente aspira à ideia de universalidade, de evolução, de linearidade das práticas e dos discursos³¹, mas que é produzido pelos modos distintos dos sujeitos darem inteligibilidade ao mundo, “(...) pelas disposições estáveis e partilhadas, próprias do grupo, num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação” (CHARTIER, 1990, p. 17-27).

Que indícios poderemos inferir, em nossa pesquisa, para a compreensão das práticas exercidas na sala de aula pela professora, impactada por diferentes saberes presentes nos documentos a ela destinados para alfabetizar as crianças? Quais aspectos do discurso acadêmico e das políticas públicas são ecoados nas práticas assistidas por mim, nas aulas da professora Vera?

³⁰ Sabemos, por exemplo, que *Cartas do ABC* eram questionadas pelos educadores que legislavam a instrução pública, mas que nem por isso deixaram de ser publicadas e adotadas pelos professores até os dias de hoje. Assim como a cartilha *Caminho Suave* (1ª edição de 1948), de Branca Alves Lima (1911-2001) que reconhecida como um fenômeno editorial, pelas inúmeras edições e quantidades de exemplares, e que tem sido responsável pela alfabetização de diferentes gerações de crianças por todo o país, pode ainda ser adquirida em livrarias on-line ou presencial.

³¹ Segundo Chartier (1990), a problemática do “mundo como representação” moldado através das séries de discursos que apreendem e estruturam esse mundo conduz a uma reflexão sobre o modo como os sujeitos dão a ver e a pensar o real. Por outro lado, as representações não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projecto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. (CHARTIER, 1990).

Há uma longa tradição, por exemplo, na construção da “mais adequada” nomeação para o momento de ensino inicial da leitura e da escrita na escola, na história da alfabetização. Uma nomeação nem sempre consensual e tampouco simples para o que mais recentemente tem sido reconhecido como “alfabetização”, considerando a existência de representações distintas a cobrir modos diversos de se entender o processo e avaliar sua eficácia para equacionar o problema do analfabetismo no nosso país.

Segundo Mortatti (2000), nas leis de ensino do período imperial em meados da década de 30 do século XIX, aparece o termo “primeiras letras”, que foi também utilizado para designar um grau escolar, como foi o caso da “Escola de primeiras letras” e que pode também ser identificado nas primeiras leis de ensino do Brasil. “Primeiras letras”, uma nomeação que liga aprendizagem ao ensino do alfabeto (das letras) como etapa inicial e como tarefa de alguém “preparado” para tal, em uma relação formal e que pode ocorrer fora do âmbito familiar. Em um exame de materiais didáticos desse mesmo período, das orientações feitas aos professores, das leis de ensino, entre outros, também é possível identificar o termo “rudimentos da escrita”, sugerindo um aprendizado que diz respeito às primeiras noções, elementares e básicas. Portanto, uma concepção de ensino que pressupõe serem suficientes os rudimentos da escrita, um saber básico: o das primeiras letras.

Um exame ainda de outros materiais destinados à aquisição da escrita – e aprovados pelo governo para uso nas escolas – nos permite identificar em um outro momento, com destaque, a expressão “leitura”, “método de leitura”, como podemos ver em *Methodo rationale rapido para aprender a ler sem soletrar* (1879); *O Livro de Hilda pelo processo analytico* (1902) de João Köpke, *Cartilha da Infância - ensino da leitura*, de Tomas Galhardo (1880), *Primeiro Livro de Leitura*, de Hilário Ribeiro (1880), *Primeiro livro de Leitura*, de Felisberto de Carvalho (1892), entre outros. Nesse caso, embora a leitura seja um termo destacado no título do material, a aprendizagem inicial também pressupõe a escrita, quer na perspectiva de um método sintético, como é o caso da primeira obra de Köpke (1879), quer pelo método analítico, como as demais cartilhas citadas (GALHARDO, 1880; RIBEIRO, 1880; CARVALHO, 1892; KÖPKE, 1902).

Até meados do século XIX, como destaca Mortatti (2000), o ensino da leitura se baseava predominantemente nos métodos da soletração e da silabação, passando a pautar-se posteriormente pelo método analítico da palavração ou sentencição, após as mudanças republicanas que determinaram uma nova organização para a instrução pública paulista. Segundo o método analítico, o ensino da leitura deveria basear-se em princípios didáticos de caráter biopsicofisiológicos: a apreensão do mundo se daria do todo para as partes, numa

influência da pedagogia norte-americana, conforme a mesma autora. Deste modo, ensinar a ler pressupunha o ensino visual das letras (ou palavras), como imagens a serem absorvidas pela mente da criança, dessa forma reduzida a uma mera competência de memorização. Quanto à aquisição da escrita, se reduziria a uma questão de caligrafia, o que demandava treino, cópia e ditado.

Conforme Mortatti (2004), no Brasil o uso da palavra *alfabetização* aparece pela primeira vez apenas em 1918, na *Carta Circular* elaborada por Oscar Thompson³², diretor geral da instrução pública do estado de São Paulo. Este documento visava implementar uma escola moderna e tinha como preocupação resolver o problema do ensino da leitura entre os analfabetos, propondo o método analítico para todas as escolas públicas do estado de São Paulo. Nesse período, embora a ênfase oficial seja em torno do método analítico, algumas propostas didáticas oferecem uma postura “conciliadora”, isto é, a mescla dos dois métodos anteriormente apresentados: uma alfabetização pelo método sintético-analítico: um “caminho suave”, conforme cartilha de Branca Alves de Lima (1948).

Nesse sentido, o termo “alfabetização” cobre, a partir dos anos 20, um ensino da leitura e da escrita, tanto pelo método sintético quanto pelo analítico, ou ainda, pelo sintético-analítico (e vice-versa), ora um ou outro assumindo, de forma mais enfática, a primazia nos documentos oficiais. Mas, de qualquer modo, a alfabetização passa – a partir dos estudos de Lourenço Filho, nos anos 30 – por um entendimento de que deve ser precedida de um período preparatório, inclusive com a aplicação de testes de maturidade para aprendizagem da leitura e da escrita (MORTATTI, 2000).

As disputas por métodos mais eficazes colocaram em posições dicotômicas, ao longo dos séculos, os considerados antigos *versus* novos, é, até hoje, algo não superado. Ou seja, quando falamos sobre alfabetização, implicitamente estamos nos reportando aos métodos para alfabetizar, quase sempre.

O termo “alfabetização” e o debate em torno dos métodos (analítico – sentencição, palavração; sintético – alfabético, fônico) estiveram hegemonicamente presentes até finais dos anos 70 do século XX, significando, de um modo geral, o ensino da leitura e da escrita no primeiro ano de escolaridade regular, que inclui uma discussão também sobre a idade correta para iniciar essa aprendizagem (FERREIRA, 2015). O domínio do conhecimento de todas as letras e de uma escrita ortográfica praticamente correta na

³² THOMPSON, O. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Secretário do Interior. In: SÃO PAULO (Estado). *Anuário do ensino do Estado de São Paulo: 1919-1910*. São Paulo: Typographia do “Diário Oficial”, 1910. Referência presente em Mortatti (2000).

modalidade da língua escrita era a condição para que os alunos fossem aprovados para o ano seguinte, em uma escola com ensino fundamental de 8 anos³³.

No período escolar vivido pela professora Vera (fim dos anos 80) nos deparamos com uma significativa mudança no ensino da aquisição inicial da leitura e da escrita em nosso país, denominado por Mortatti (2000) como o “quarto momento da alfabetização”. Uma mudança que põe em xeque o debate tradicionalmente colocado em torno dos métodos (analítico ou sintético), no campo da instrução ou educação pública. Mudança de paradigmas científicos ligados, por exemplo, ao construtivismo e ao sócio-interacionismo, entre outros. As pesquisas de Emília Ferreiro, centradas na “psicogênese da língua escrita” e tendo por base os estudos de Piaget, incluindo hipóteses sobre os níveis de aquisição da escrita pelas crianças, tornaram-se presentes nos programas de formação continuada de professores, no material didático destinado às escolas, nos cursos de formação inicial. São estudos que contribuem para um entendimento da alfabetização como a aprendizagem *do sistema da escrita* pelo aprendiz, não mais do código linguístico; como construção, pela criança, do sistema de representação alfabética da linguagem com suas características e funções.

Aliado às contribuições vindas especialmente do construtivismo, também a partir da década de 1980 emerge um novo termo: *letramento*, conforme estudos trazidos por Kato (1986), Tfofi (1988), Kleiman (1995) e Soares (2010), entre outros.

A nova nomeação designaria não somente o domínio das técnicas de leitura e escrita, como tradicionalmente havia sido construído pelo termo *alfabetização*, no campo da educação. Para combater ainda o antigo problema da quantidade de analfabetos no Brasil e ainda daqueles que, mesmo alfabetizados, são incapazes de ler e escrever com compreensão e desenvoltura, os programas voltados para a formação de professores incluem o conceito de *letramento* como processo de imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com leitura e escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos de material escrito.

Uma linha muito tênue (para não dizer complexa e, às vezes, contraditoriamente constituída) parece separar estes dois conceitos – alfabetização e letramento. E um debate se instaura no meio acadêmico, produzido por diferentes pesquisadores que ora justificam a valorização de um termo em detrimento do outro, ora sugerem a necessidade de “alfabetizar letrando”; outros ainda, negam a necessidade de criação de uma nova expressão para designar o processo inicial de ensino da leitura e da escrita. Magda Soares (2003), por exemplo, tem

³³ A Profa. Vera tem 37 anos e foi, segundo ela, alfabetizada nesta escola de 8 anos na qual as reprovações poderiam ocorrer já na 1ª série.

proposto contemporaneamente que estes conceitos e expressões são historicamente produzidos e se caracterizam como processos indissociáveis, simultâneos, interdependentes, complementares, porém diferentes e específicos. Alfabetização é o momento de aquisição do sistema convencional da escrita, e letramento constitui um desenvolvimento de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita.

Por outro lado, há outros autores, como, por exemplo, Kleiman (1995; 2005) que defendem a ideia de que o termo *letramento* poderia substituir o termo *alfabetização*, já que este último seria mais limitado ao ensino de técnicas, ao passo que letramento sugeriria uma expansão do conceito, uma imersão da criança em contextos em que a leitura e a escrita estejam cotidianamente presentes.

Tfouni (2002), por sua vez, sugere que não pode haver a redução do significado do letramento ao significado de alfabetização e ao ensino formal. Para ela, letramento é um processo mais amplo que a alfabetização, desligado do âmbito individual e que deve ser compreendido como um processo sócio-histórico. Segundo Tfouni (2002) não há “letramento grau zero”, já que as pessoas convivem cotidianamente com práticas de leitura e escrita pois estão inseridas em uma sociedade que é letrada, ainda que existam pessoas não alfabetizadas.

Há ainda, pesquisadores que defendem que se deve “alfabetizar letrando”, ou promover a alfabetização em um contexto de letramento, como Soares (2003) e, mais atualmente, Moraes (2005), compreendendo, para este segundo autor, a distinção nesse processo entre sistema de codificação e notação, entre os modos de compreender a escrita alfabética como um conjunto de códigos em contraposição ao entendimento desse sistema como uma forma de representar a língua falada e como um objeto de conhecimento específico.

Geraldi (2010), diferentemente, assume o termo alfabetização como aquele que, em uma concepção *freireana* ou discursiva, engloba os usos sociais da língua para além do ensino das relações grafema-fonema, questionando a necessidade do uso do termo *letramento*, já que, nessa perspectiva, alfabetização é suficientemente completo.

De qualquer modo, com a ascensão e o fortalecimento dos estudos trazidos pelo construtivismo e da inclusão do letramento no debate em torno da alfabetização (meados dos anos 1980 e início de 1990), as orientações oficiais passam a incentivar a abolição das cartilhas com seus respectivos métodos para alfabetizar. As orientações assumem uma perspectiva de que os métodos, especialmente aqueles considerados sintéticos, são responsáveis por grande parte do fracasso escolar na alfabetização de nosso país, pelo ensino descontextualizado, artificial, calcado na memorização, entre outros aspectos. Neste contexto,

a alfabetização deveria ocorrer em um ambiente rico em leitura e em escrita, com textos de usos sociais, em um processo de construção do sistema alfabético pela criança.

Segundo Mortatti (2000), a partir da década de 80, o construtivismo, ao ser adotado no sistema educacional brasileiro, passou a ser o “método” oficial de ensino, indiciando a importância dada pelos elaboradores das políticas públicas destinadas aos professores à indicação do modo de ensinar considerado por eles o melhor e mais eficiente, de acordo com as contribuições científicas vindas da Psicologia, Psicolinguística, Linguística, etc.

De qualquer forma, o que assistimos mais fortemente nas quatro últimas décadas é a continuidade de produção de normatizações, prescrições, regulamentações elaboradas para o contexto escolar pelas políticas públicas que se alternam no poder, num campo de diversas disputas políticas e culturais. Uma continuidade que se justifica, segundo seus elaboradores, na tentativa de garantir a qualidade do ensino aos brasileiros.

Ora na criação de diferentes expressões para denominar a aquisição inicial da leitura e da escrita; ora em defesas mais ou menos veladas a respeito do melhor método para alfabetizar; ou ainda na ampliação ou redução do conceito que abarca o que se considera importante no processo de ensino da leitura e da escrita para a criança, entre outros aspectos, não se trata apenas da substituição de um termo por outro, ou de alternâncias de métodos. Cada um destes termos, ao seu tempo, vem carregado do valor dado à aquisição inicial da leitura e da escrita, na escola. Cada um dos métodos, ao seu tempo, vem sempre atrelado “a um discurso único de eficiência, sem consideração dos limites internos de cada um, mas apenas dos problemas dos métodos que os precederam” (FRADE, 2007, p. 35).

2.2 No campo dos programas de formação de professores e políticas públicas

A discussão em torno dos métodos e das expressões “letramento e alfabetização”, e da regulamentação da escola de 9 anos, assim como a respeito de diferentes programas e materiais didáticos elaborados pelas políticas públicas suscitam debates e movimentam as práticas presentes no universo escolar.³⁴

Na disputa entre um programa e outro, entre a desvalorização do anterior e a valorização da “grande novidade”, espera-se que o professor torne-se “outra pessoa”, a incorporar em suas práticas a nova proposta tal como ela é divulgada e difundida, seja nos inúmeros cursos de formação inicial para o magistério e licenciaturas, seja nos muitos cursos

³⁴ Gastos públicos com a produção e distribuição dos materiais – em assessorias, produções, impressões, cursos de formação, distribuição via correio, etc – são reconhecidamente intensivos no país, há mais de um século.

de formação continuada para professores que já atuam nas redes de ensino, ou então nos diferentes materiais e recursos didáticos enviados a eles (inclusive obras de literatura) que visam complementar suas atividades na sala de aula. Conforme Geraldi (2010), “sempre que um novo e melhor instrumento é construído, outros instrumentos ou se tornam obsoletos e são descartados ou são re-configurados, reciclados, para servirem a outros objetivos” (s/p).

São muitos programas ligados à alfabetização produzidos por diferentes instâncias públicas (municipal, estadual e federal) destinados a “disciplinar” e a controlar as práticas cotidianas no ambiente escolar justificados por um discurso que busca “exterminar” a carência cultural das crianças e a “má” formação dos professores para lidar com uma nova visão de escola, de criança e de currículo escolar (GONTIJO, 2013), nas últimas três décadas.³⁵

De qualquer forma, são programas que co-habitam (em tensão) no interior das práticas docentes marcadas pelas trajetórias pessoais e profissionais desses professores, que no cotidiano escolar “recebem” as orientações, normatizações e regulamentações a eles impostas que são, na maioria das vezes, bastante cobradas pelos seus “superiores”. Os antigos programas, ainda que descartados ou reciclados materialmente, já foram, porém, incorporados – na forma de representações e práticas - pelos professores, provocando um movimento de diálogo entre o novo e o(s) velho(s), produções de sentidos entre os mais diferentes aspectos teóricos e metodológicos, ora atendo-se mais a um deles, ora a outro, amalgamando-os, rejeitando-os em parte ou os acolhendo de forma mais integral. Em meio a tantas propostas e investimentos políticos e financeiros, de origem pública, eles, nós, assistimos e corremos o risco de cair “(...) na armadilha do embotamento de nossa capacidade de nos surpreendermos”; contra isso, é necessário “continuar a fazer perguntas diante do novo que emerge para evitar que ele se torne apenas novidade consumível como mercadoria” (GERALDI, 2010, s/p).

³⁵ Delimitamos o conjunto de documentos a serem expostos nesta pesquisa enfatizando principalmente os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, publicado pelo Ministério da Educação em 1997, já atendendo à nova LDB, de 1996 (Lei nº 9.394/96), pois ele é considerado balizador dos demais programas que o sucederam: Pró-letramento (2005); PNAIC (2012) e Ler e Escrever (2010). Em nível nacional, os PCN é o primeiro programa que defende e divulga os estudos do construtivismo, assumindo que a alfabetização não se trata de um processo de memorização e repetição, mas que envolve, pela criança, um processo de construção de natureza conceitual, compreendendo não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem. Podemos considerar, no entanto, que os PCN vão além da proposta construtivista e encampam também as ideias de Vygotsky, inclusive ao adotar como bibliografia estudiosos do campo da linguística, como Wanderley Geraldi.

Um embotamento, porém, que a despeito das tentativas de controle das políticas públicas carrega uma margem – ainda que tímida – de invenção por parte dos professores, que se apropriando desses diferentes programas, neles se agarram apoiando-se nos aspectos que lhes fazem sentido e que para eles são os mais importantes. Em um processo de tradução inventiva e singular porque realizada por sujeitos – professores culturalmente formados e historicamente situados, novos sentidos são reinventados em condições específicas de produção das práticas e saberes. As observações na sala de aula da professora Vera, por exemplo, nos permitem acessar, em parte, esses modos de fazer e de se expressar em relação a vários programas, mesclando-os, superpondo-os, compondo práticas e discursos híbridos, em uma relação que é sempre produtiva e inventiva no contexto da escola.

A publicação “A escola de 1º grau e o currículo”, lançada inicialmente em 1972 pelo Ministério da Educação e Cultura e revisada e reeditada em 1980, visava orientar a elaboração curricular do ensino de 1º grau, visto que anteriormente este era dividido em dois momentos – para as crianças, o ensino primário e para os adolescentes o ginásio – passando a ser compreendido em uma etapa única, o ensino de 1º grau, que partia da 1ª a 8ª série, entendido como ensino básico. Neste primeiro documento curricular, o termo *alfabetização* não é mencionado, apenas o ensino da Língua Portuguesa. O currículo é tratado de forma geral, mais precisamente quanto à sua configuração para que atendesse à então nova estrutura do ensino básico.

Já os PCN, por sua vez, se configuram como um documento bem mais elaborado do ponto de vista qualitativo. Neste documento e no contexto das políticas públicas, o Ensino Fundamental passa a ser dividido em ciclos, os quais requerem conduções e conteúdos específicos em cada área. Considera-se que a busca pela qualidade da educação deve ter como centro de debate a organização curricular junto com as atividades escolares de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a questão curricular, segundo os PCN, deve ser foco de políticas educacionais (BRASIL, 1997), o que também se percebe dos demais programas e políticas para a alfabetização que o antecederam e sucederam.

Em seu segundo volume, os PCN tratam especificamente da área da Língua Portuguesa, destacando a importância que essa disciplina assume no currículo atual, diante das comprovadas dificuldades relacionadas ao desempenho dos alunos quanto à alfabetização – nas primeiras séries escolares – e ao uso efetivo da linguagem escrita nas séries posteriores. Trazem contribuições de pelo menos três grandes modelos teóricos: o construtivismo (Emília Ferreira e Ana Teberosky), o interacionismo linguístico (no campo da enunciação e da

Psicolinguística) e o letramento, conforme aponta Mortatti (2000), ainda que de forma sobreposta e incoerente.

Assume-se a linguagem, nos PCN, como a forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica, dentro de um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história recomendando um ensino da linguagem e não apenas da língua. Defende-se a proposta construtivista, compreendendo o processo de evolução da escrita alfabética por parte das crianças que, submetidas a sondagens, podem ser agrupadas de acordo com suas hipóteses de escrita e, ainda, sugere a necessidade de investir no letramento. Esses primeiros elementos indicam uma variedade de modelos teóricos em um único documento.

Os estudos do construtivismo, conforme consta nos PCN, permitiram compreender por que as crianças que vinham de famílias mais favorecidas apresentavam maior desenvoltura para lidar com as demandas escolares do que aquelas que vinham de famílias menos favorecidas. Dessa forma, passa-se a assumir que a alfabetização não se trata de um processo de memorização e repetição, mas que envolve, da parte da criança, um processo de construção de natureza conceitual, compreendendo não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem. Essas orientações foram sendo cada vez mais incorporadas pelas redes de ensino, orientando o trabalho dos docentes.

Os PCN, em relação ao documento anteriormente mencionado, contém elementos inovadores, como no caso da alfabetização, sobre a qual há um tópico específico, sendo que também é tratada de forma mais espalhada pelo documento.

No tópico “Que escrita cabe à escola ensinar”, o primeiro subtópico que aparece na página 27 é “Alfabetização e ensino da língua”. Neste contexto, assume-se o ensino da Língua Portuguesa sem fragmentação, ou seja, considerando que não é necessário que as crianças primeiro dominem o código escrito para que então participem de práticas de leitura e de produção de textos. Entende-se, portanto, que o domínio da escrita alfabética não garante à criança a possibilidade de compreender e de redigir textos escritos e, por outro lado, que a antiga forma de ensinar o “bê-a-bá” não é pré-requisito para o ensino da linguagem escrita. “A alfabetização, considerada em seu sentido restrito de aquisição da escrita alfabética, ocorre dentro de um processo mais amplo de aprendizagem da Língua Portuguesa” (BRASIL, 1997, p. 28).

Essa “nova” concepção de alfabetização decorre de uma nova forma de conceber o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa, tendo o texto como a unidade básica de

sentido, uma significativa mudança em relação aos estudos sobre o ensino da língua materna, nos programas anteriores. Os PCN apoiados nos estudos de Mikail Bakhtin e divulgados especialmente por Ana Luiza Smolka e João Wanderley Geraldi, consideram os *textos* como gêneros do discurso, produtos da atividade discursiva oral ou escrita que formam um todo significativo e acabado, próprios de cada campo da atividade humana³⁶. Assumir um ensino das “primeiras letras” para as crianças na perspectiva discursiva significa opor-se a práticas de longa duração apoiadas em cartilhas, em métodos (especialmente os sintéticos) e impactar diretamente as formações dos professores até então.

Nesse documento, o novo olhar para a alfabetização cobre em torno de três ou quatro páginas em um subtítulo específico e, ocasionalmente, ao longo da proposta, enquanto o termo letramento, por sua vez, aparece apenas uma vez no documento, em nota de rodapé (p. 21) e é definido como:

produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas (BRASIL, 1997, p. 21).

Oferecer práticas de letramento, nos PCN, é considerado como uma responsabilidade da escola, que deve se comprometer com a democratização social e cultural, garantindo às crianças o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania.

Nesse sentido, os PCN, ainda que timidamente, colocam em discussão a alfabetização como técnica quando destituída de sua imersão nas práticas discursivas e ressalta a existência de níveis ou graus de letramento nitidamente ligados a diferentes graus e níveis de participação social do indivíduo em práticas de leitura e de escrita. Alargam-se e valorizam-se as práticas sociais que envolvem usos de leitura e de escrita em relação às práticas específicas (consideradas artificiais, descontextualizadas) para ensinar a ler e a escrever. Amplia-se o conceito considerando “sujeito letrado” aquele imerso no letramento, que embora não seja alfabetizado conhece, faz uso das práticas presentes na cultura letrada.

³⁶ Os PCN, portanto, trazem como “novidade”, conforme aponta Ferreira (2001), a questão do gênero do discurso relacionado com os usos efetivos da linguagem, usos estes socialmente construídos nas diferentes práticas discursivas. Assim, o produtor de textos “deve incorporar as dimensões discursivas, incluindo dessa maneira os interlocutores, as relações que existem entre eles, a partilha dos mesmos conhecimentos linguísticos, as condições sociais de produções reais dos textos, as intenções e especificidades de cada texto” (FERREIRA, 2001, p. 23).

Uma discussão que se estenderá também nos documentos que o sucedem e que circulou e ganhou força nos cursos de formação dos professores e no ambiente escolar, como já discurremos em item anterior.

Corinta Geraldi, por sua vez, em um texto publicado em 1996, pouco antes da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, já antecipava a discussão da elaboração de um currículo mínimo para o Ensino Fundamental. Para ela, ao instituir um modelo de avaliação nacional, este documento passa a ser o orientador dos conteúdos curriculares, de modo a fornecer subsídios para as elaborações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

A autora, acompanhando as colocações dos professores Vera Candau e Antônio Flávio Barbosa Moreira, entende que se trata de fato de um currículo mínimo, apesar do nome “parâmetros”, além de ser um currículo homogeneizante porque lista conteúdos, objetivos dos conteúdos e propostas de atividades além dos processos avaliativos (GERALDI, C. 1996).

Além de uma política educacional implicar na produção e distribuição de materiais didáticos e na elaboração e oferecimento de cursos de formação de professores, ainda há o compromisso de favorecer a execução de avaliações em escala nacional. Na verdade, essa última é que parece orientar as demais. Os PCN parecem ter sido o primeiro documento a estabelecer essas relações, no entanto, todos os programas ou documentos que se seguiram só acompanharam essas implicações.

Para que os PCN pudessem ser colocados em prática dentro das salas de aula o governo federal elaborou um programa de formação de professores bastante amplo e que oferecia orientações metodológicas. Foi lançado o programa “Parâmetros em Ação³⁷” no ano de 1999, complementando assim os PCNs, do ponto de vista das orientações metodológicas, pressupondo como interlocutores os professores.

No tocante à alfabetização, o módulo “Alfabetizar com textos”, por exemplo, traz várias propostas de uso dos textos nos variados tipos de gêneros como Contos de Fadas, as Histórias em Quadrinhos, as crônicas, as listas e as notícias, entre outros. Os gêneros selecionados são indicados para todo o trabalho da 1ª à 4ª séries, sendo distribuídos diferentemente pelas séries apenas quanto à função de “escutar”, “ler” ou “escrever”. São

³⁷ Lançado pela Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação, composto por um conjunto de ações voltadas para diferentes segmentos da comunidade educacional (professores, equipes técnicas, diretores de escolas e de creches), envolvendo parcerias com redes municipais e estaduais de educação, além de ONGs. Foram enviados materiais impressos às escolas e vídeos exibidos pela TV Escola, contendo três módulos de formação.

gêneros pré-determinados e considerados mais apropriados ao universo infantil, já que são vistos como menos complexos para o ensino da linguagem escrita.

Os “Parâmetros em Ação” que seguem muito mais de perto a proposta construtivista, oferecem aos professores orientações, atividades, explicações e exemplos para diagnosticar as hipóteses de evolução da escrita das crianças, tendo a sondagem a partir da produção de listas (consideradas textos) com palavras de um mesmo campo semântico seu instrumento para conhecer as fases das crianças no processo de apropriação do sistema da escrita.

Para as atividades de alfabetização, especificamente no módulo “Alfabetizar com textos”, estão listadas algumas atividades indicadas entre as páginas 103 a 118 para a alfabetização a partir dos diferentes gêneros discursivos e que são modelos de atividades e abordagens muito comuns nos demais programas que vieram na sequência, tais como:

- **Adivinhações e cruzadinhas:** adivinhas com palavras – as respostas – para que a criança identifique e circule a correta. Cruzadinhas com bancos de palavras e imagens.
- **Descubra quem está falando:** são apresentadas falas de personagens de contos de fadas conhecidos pelas crianças e, ao lado, o nome das personagens para que as crianças “liguem” corretamente.
- **Ordenação de textos poéticos:** os versos são oferecidos de modo embaralhado para que a criança os recorte e monte a sequência corretamente. Neste caso, são oferecidos e entendidos como textos poéticos músicas, parlendas e quadrinhas.
- **Listas de nomes próprios e títulos:** as crianças são estimuladas a produzir listas como, por exemplo, integrantes da turma, separação dos nomes dos meninos e das meninas, títulos de histórias já conhecidas, entre outros.
- **Ditado cantado:** nesta atividade, deve ser oferecida por escrito uma música que as crianças já conheçam. O professor deve ler ou cantar a música e fazer pausas. As crianças devem circular a última palavra lida ou cantada.

Embora o módulo em questão tenha como título “Alfabetizar com textos” e haja várias situações em que esta abordagem metodológica é enfatizada e explicada aos professores, as atividades apresentadas como modelo envolvem muito mais palavras do que propriamente textos. Os textos, quando indicados, são bastante curtos, com muitas rimas e aliterações na maioria das vezes aqueles já conhecidos pelas crianças na cultura oral, como as adivinhas, músicas, quadrinhas e parlendas.

Provavelmente, Vera tenha passado distante desses documentos porque em sua trajetória pessoal deve ter estudado em escolas em que predominava uma alfabetização pelos

métodos tradicionais e com uso da cartilha tendo se formado professora em 2009, também em um formato em que se discutia o como bem ensinar as letras. Mas os ecos dos PCNs disseminados em outros programas que os sucederam, provavelmente estão presentes em suas práticas de alfabetização.

Na observação das práticas da professora, como comentaremos mais à frente neste trabalho, foi possível constatar muito dessas orientações e sugestões de atividades, como por exemplo, o uso das listas entendidas como trabalho com os textos, ainda que envolvam predominantemente palavras. O Programa que parece “inaugurar” o processo de formação de Vera (segundo depoimento detalhado no capítulo da análise deste trabalho) é aquele que vem em sequência aos PCN, já em 2001: o PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação.

Este programa traz mais contribuições e aprofundamentos do módulo “Alfabetizar com textos” (1999) citado anteriormente mantendo grosso modo, a alfabetização a partir de duas perspectivas: em uma abordagem construtivista de aquisição do sistema alfabético e no ensino da leitura e da escrita a partir dos diferentes gêneros textuais, de forma bem próxima dos PCN³⁸. Traz em comum a intenção de oferecer aos professores propostas de atividades a partir de listas dos gêneros a serem trabalhados, conservando ainda os mesmos vídeos e cadernos para a formação continuada.

O PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – é uma política voltada para a formação continuada dos professores alfabetizadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e os que atuam na EJA – Educação de Jovens e Adultos. Ele foi idealizado por Telma Weisz a pedido do Ministério da Educação no ano de 2001, por meio do departamento da política da Educação Fundamental. O material de formação era composto por 30 vídeos em VHS, divididos em “situações reais de sala de aula com pausas para orientações aos professores alfabetizadores e construções que visam oferecer também conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais ao professor” (CAMPOS, 2006, p. 48).

Para Constant (2017), o PROFA foi idealizado pelo MEC para “dar conta do construtivismo no Brasil” (p. 196) e tinha como objetivo oferecer novas técnicas de alfabetização baseadas em estudos realizados por uma rede de pesquisadores internacionais, visando melhorar a qualidade da educação e minimizar os índices de repetência e evasão escolar. Para a mesma autora,

³⁸ Os PCNs e o PROFA são programas elaborados praticamente pelas mesmas equipes técnicas, conforme podemos constatar nos documentos.

a criação do PROFA, baseada em propostas desenvolvidas para diferentes países, desconsiderava as características locais. Desse modo, o PROFA compreendia que o saber/fazer docente do professor alfabetizador se reduzia às orientações dadas por vídeos e o processo formativo podia ser realizado de forma semipresencial e descontextualizada (CONSTANT, 2017, p. 197).

De acordo com o PROFA (2001), com a iniciativa de flexibilidade ao tempo escolar considerando o tempo de aprendizagem dos alunos com diferentes níveis de conhecimentos podem garantir, que a escola funcione como ambiente alfabetizador, permitindo acesso frequente e significativo nas situações de leitura e escrita com o intuito da aprendizagem do código alfabético como no uso da língua portuguesa. Nesta linha, os alunos têm mais chance de um percurso de aprendizagem contínuo ao longo do ciclo básico – com duração em média de dois anos-, sem uma eventual retenção ao final da 1ª série, mesmo que ainda não estivesse completamente alfabetizado – obrigando os que ficavam retidos a recomeçarem todo o processo novamente no ano seguinte, sendo assim, cancelando tudo aquilo que haviam aprendido, uma vez que fariam tudo outra vez.

Campos (2006), aponta sobre as atividades do PROFA, que buscam ampliar o universo do conhecimento dos professores referente a teoria da alfabetização e promovendo situações de reflexão sobre a prática profissional. O programa busca nortear o trabalho do professor alfabetizador, dando fundamentos que irão da identificação da concepção teórica até as sugestões de mudança na ação alfabetizadora. É proposto também estudos e conhecimento relacionado a “Psicogênese da Língua Escrita”, segundo Teixeira (2010), dando suporte para o professor alfabetizador com o intuito de compreender em qual etapa do processo de aquisição da língua o aluno está e, com isso cria situações de aprendizagem e intervenção adequada de acordo com cada etapa, sugerindo desafios para os seus alunos, no trabalho da alfabetização, devendo partir do que o aluno já possui sobre a escrita e não do conhecimento que ela ainda não possui.

De acordo com Teixeira (2010), no decorrer do curso, o professor passa por vivências de situações de “simulação”, que está preparando-o para as intervenções durante o processo da aprendizagem dos alunos e problematizando. As propostas de atividades que devem ser aplicadas com a turma e as professoras precisam relatar essa experiência no grupo de formação.

Constant (2017) relata que, a partir da década de 1990, vários projetos de formação de professores se expandiram na medida em que houve o surgimento, crescimento e disseminação dos meios de comunicação e tecnologia. Assim, devido a essa expansão, muitas políticas públicas de formação continuada iniciadas nesse período adquiriram o caráter de

programas compensatórios, e não propriamente de atualização e aprofundamento de conhecimentos.

Seguindo essa linha do tempo, o terceiro programa lançado pelo governo federal foi o “Pró-letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação”, no ano de 2005. Além da continuidade na perspectiva construtivista como “melhor” proposta para a alfabetização, o “Pró-letramento” traz como o próprio título destaca a valorização do conceito de letramento no momento inicial de aquisição da leitura e da escrita. Assim, o letramento, anteriormente apenas anunciado nos PCN ganha espaço neste novo programa que, segundo Gontijo (2013), foi um documento de grande importância para difundir entre os professores a perspectiva adotada pelo MEC.

Talvez respondendo às disputas entre os defensores do construtivismo³⁹, os relutantes a aceitá-lo em suas dificuldades teóricas, os apegados ao ensino sistemático da escrita alfabética como código a ser aprendido pela criança ou pelos avanços nos estudos do campo da linguagem, entre outros, o “Pró-Letramento” adota, de forma mais efetiva, uma posição “conciliatória”, diferenciando as duas perspectivas que envolvem a aquisição inicial da leitura e da escrita. Assim, no caderno de formação “Alfabetização e Linguagem”, definem-se da seguinte forma:

alfabetização como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilita ao aluno ler e escrever com autonomia. Entende-se **letramento** como o processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas, etc.) e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias, por exemplo). Esta proposta considera que alfabetização e letramento são processos diferentes, cada um com suas especificidades, mas complementares e inseparáveis, ambos indispensáveis (BRASIL, 2008, p. 12-13, grifos do autor).

Adotam assim, a especificidade de cada um dos conceitos e a indissociabilidade desses dois processos, e conciliam as expressões criando uma nova: *alfabetizar letrando*

³⁹ A primeira década dos anos 2000, na qual esteve compreendida a “Década da Alfabetização” declarada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), no período de 2003 a 2012, esteve marcada pelas disputas entre os defensores do construtivismo X os defensores do ensino sistemático do sistema de escrita alfabética, como o método fônico, por exemplo. Para os defensores desse método, a adoção do construtivismo levou a índices baixos na alfabetização, colocando o Brasil em desvantagem frente às grandes potências mundiais, o que provocou a elaboração do Relatório “Alfabetização Infantil: os novos caminhos” pela Câmara dos deputados, em 2003.

(BRASIL, 2008, p. 13). Não mais antagônicos, não mais um processo de apagamento (alfabetização) e de valorização (letramento) de um ou de outro, mas de igual importância para resolver o problema do analfabetismo funcional em nosso país.

Esta é uma definição que se aproxima dos estudos de Magda Soares (2003, 2004, 2010), a qual considera a importância de garantir a especificidade de cada um dos conceitos e, ao mesmo tempo, a indissociabilidade desses dois processos.

Ainda sendo altamente influenciado pelos princípios construtivistas da alfabetização, no documento do Pró-letramento são apresentadas algumas críticas ao construtivismo, reconhecendo alguns equívocos e má interpretações dessa teoria:

Outra questão controversa diz respeito à oposição do construtivismo ao ensino meramente transmissivo, que limita o aluno a apenas memorizar e reproduzir conceitos e regras. O problema é que, em nome dessa crítica, algumas interpretações equivocadas do construtivismo têm recusado a apresentação de informações relevantes ao avanço dos alunos, como se todos os conhecimentos pertinentes à apropriação da língua escrita pudessem ser construídos pelos próprios alunos, sem a contribuição e a orientação de um adulto mais experiente. Mais um problema resultante de interpretações errôneas do construtivismo tem sido a defesa unilateral de interesses e hipóteses das crianças, o que acaba limitando a ação pedagógica ao nível dos conhecimentos prévios dos alunos. Essa limitação gera fracassos, porque compromete a proposição e a avaliação de capacidades progressivas e acaba sendo usada, pela própria ação pedagógica, como justificativa para o que não deu certo (BRASIL, 2008, p. 12).

Da mesma forma, há a preocupação com interpretações errôneas a respeito do letramento: “há propostas pedagógicas e livros didáticos que valorizam de forma parcial importantes conquistas como o prazer pelo ato de escrever e a inserção nas práticas sociais da leitura e da escrita, mas não garantem o acesso da criança ao sistema alfabético e às convenções da escrita” (BRASIL, 2008, p. 12).

Tomando como base as proposições e orientações do Pró-Letramento, o Ministério da Educação instituiu a Avaliação da Alfabetização, a “Provinha Brasil”, que é estruturada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” – INEP. De acordo com as informações do site do INEP esta “é uma avaliação diagnóstica que visa investigar as habilidades desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras”⁴⁰. Uma avaliação que como sabemos trouxe impactos significativos nas práticas docentes, especialmente aquelas ligadas ao ensino da leitura e da escrita.

⁴⁰ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/provinha-brasil>>. Acesso: 05 jan 2018.

Por último, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), criado pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2012⁴¹, ainda em vigor e bastante presente em cursos de formação pelo território nacional, dá continuidade às orientações teóricas e metodológicas que vêm desde os PCN (1997), agora com ênfase em alguns aspectos e com apagamento de outros. Diferentemente, no entanto, vem acompanhado de uma diretriz que determina a idade certa para alfabetização. Neste documento, a proposta é garantir que todas as crianças até os oito anos de idade, que estão finalizando o 3º ano do Ensino Fundamental, estejam alfabetizadas em Língua Portuguesa e Matemática. Para melhor eficiência do “controle” desta meta, O PNAIC normatiza ainda avaliações anuais universais aplicadas pelo INEP aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental, com idade e tempo certos para alfabetizar⁴². Com este programa, também, a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos entra em vigor, regulamentando a plena alfabetização de todas as crianças no máximo até os oito anos de idade, institucionalizando os três primeiros anos como “Ciclo de Alfabetização”.

Do ponto de vista das orientações teóricas e metodológicas, o PNAIC, em conformidade com o programa Pró-letramento, propõe o desenvolvimento de um “currículo único” para a alfabetização no país, definindo “estar alfabetizado” como:

ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz. (BRASIL, 2012b, p. 17).

Quanto à velha discussão entre os termos “alfabetização” e “letramento”, o PNAIC – que traz em seu nome a volta da palavra “alfabetização” –reforça a expressão “alfabetização na perspectiva do letramento”, em várias passagens de seus Cadernos. Marca distinção em relação ao “Pró-Letramento”, ao ressaltar os dois processos compreendidos como inseparáveis, embora específicos, e em valorizar a alfabetização como aquisição do sistema da escrita alfabética colocando-as no mesmo patamar (ou superior) de importância que o letramento. Espera-se que

⁴¹ A Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012 institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Publicada no Diário Oficial da União nº 129, em 05 de julho de 2012.

⁴² As ações do Pacto respondem à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE) que pretende garantir a plena alfabetização de todas as crianças, no máximo até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, além da necessidade de institucionalização do Ciclo de Alfabetização preconizado também no PNE.

as crianças possam vivenciar, desde cedo, atividades que as levem a pensar sobre as características do nosso sistema de escrita, de forma reflexiva, lúdica, inseridas em atividades de leitura e escrita de diferentes textos. É importante considerar, no entanto, que a apropriação da escrita alfabética não significa que o sujeito esteja alfabetizado. Essa é uma aprendizagem fundamental, mas para que os indivíduos possam ler e produzir textos com autonomia é necessário que eles consolidem as correspondências grafofônicas, ao mesmo tempo em que vivenciem atividades de leitura e produção de textos (BRASIL, 2012b, p. 22).

No caderno “Currículo na Alfabetização: concepções e princípios”, a presença das três perspectivas teóricas – construtivismo, interacionismo e letramento – já desenvolvidas nos demais programas, ainda podem ser identificadas, mas diferentemente dos anteriores, o PNAIC traz, com ênfase, uma unidade destinada apenas à reflexão sobre sistema de escrita alfabética (SEA) associado à consciência fonológica, defendida, entre outros, por Arthur Gomes de Moraes, professor e pesquisador da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Insiste-se junto aos professores sobre a importância de que durante os três anos do primeiro ciclo é necessário ter metodologias para um ensino sistemático da escrita alfabética, além do ensino da leitura e produção de textos orais e escritos (MORAES, 2015, p. 59). Propõe que este ensino sistemático do SEA seja realizado todos os dias da semana, para que a criança possa se apropriar das convenções da língua sem, no entanto, retomar o que as cartilhas ligadas ao método sintético preconizavam, já que operavam apenas pela memorização e repetição, compreendendo a alfabetização de forma associacionista e não como um processo reflexivo e lúdico inserido em atividades de leitura e escrita de diferentes textos, para consolidar as correspondências grafofônicas, entre outras.

Os programas de formação dos professores, as matrizes de referência das provas ou até mesmo os testes têm sido tomados como suporte para o ensino da leitura, da escrita e da matemática de forma bastante sistemática nas escolas nas últimas décadas, incluindo a produção editorial de livros didáticos distribuídos pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). A professora Vera, durante um de nossos diálogos contou, por exemplo, que a coordenação da escola solicitou que as avaliações do último bimestre escolar deveriam ser elaboradas a partir do modelo da “Provinha Brasil”, para que as crianças já fossem se adaptando.

O fracasso escolar ainda é destacado pelos índices das inúmeras avaliações institucionais, além dos índices de analfabetismo que vêm caindo lentamente. A divulgação desses problemas é uma constante em todos os documentos das políticas públicas ou dos cursos de formação. As regiões Norte e Nordeste do país e as classes menos favorecidas são

apontadas como as que apresentam os mais baixos desempenhos. Dessa forma, todos os programas se propõem a resolver os problemas da educação relacionados à alfabetização inicial. Constatase o fracasso e investe-se fortemente em cursos de formação e produção de materiais destinados às escolas como a única forma de resolver o problema.

É curioso perceber que, apesar de tantos investimentos, tais índices pouco se alteram. As avaliações em larga escala tem assumido a responsabilidade de organizar o currículo escolar. O esforço do poder público tem se concentrado em elevar os índices a qualquer preço. No entanto, “[...] até que ponto os resultados das avaliações em larga escala têm impactado positivamente as práticas de alfabetização?”, perguntam-nos Silva e Cafiero (2010, p. 35).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em versão já homologada pelo Ministério da Educação em 2017⁴³, mas ainda alvo de questionamentos e insatisfações quanto ao currículo comum para todas as escolas de Educação Básica, é o documento mais recente que provavelmente impactará as salas de alfabetização e, provavelmente, acarretará em mais um programa de caráter normativo destinado aos professores em cursos de formação. Segundo informações no Portal do MEC, a Base deverá entrar em vigor nas redes de ensino a partir deste ano (2018), sendo que as redes e a produção de materiais didáticos terão até 2020 para se adequarem, enquanto as mudanças nas matrizes de referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) passam a valer a partir de 2019.

Na versão homologada, os dois primeiros anos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental devem ter como foco o processo de alfabetização, que deve ser também a prioridade das ações pedagógicas, já que aprender a ler e a escrever oferece aos estudantes “algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social” (BRASIL, 2017, p. 61).

Na área de Linguagens e, mais especificamente na Língua Portuguesa, a perspectiva enunciativo-discursiva da Linguagem é ainda aquela que, como nos documentos anteriores, deve orientar o trabalho na sala de aula. Com mais ênfase que os demais programas apresentados, traz a valorização e discussão efetiva sobre *os letramentos* ou *multiletramentos*, além da valorização de dispositivos eletrônicos para exercício da leitura e da escrita. As Tecnologias de Informação são consideradas como essenciais para a vida dos

⁴³ A BNCC foi homologada pelo Ministro da Educação, Mendonça Filho, no dia 20 de dezembro de 2017, após diversos e intensos conflitos, diferentes versões apresentadas e recusadas. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso: 09 jan 2018. As versões foram sendo reelaboradas a partir de intensas recusas e questionamentos dos envolvidos diretamente com a educação.

indivíduos em nossa sociedade atual e, portanto, a escola não pode negar esse acesso; a noção de “letramento”, por sua vez, é enfatizada e ainda mais ampliada. “Dessa forma, a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia” (BRASIL, 2017, p. 68).

Aproximando-se da perspectiva adotada pelo PNAIC com relação específica ao processo de alfabetização, entende-se que ele se inicia como complementação dos processos iniciados na Educação Infantil e no contexto familiar, valorizando o ensino do alfabeto, em suas relações de codificação e decodificação, na tradição do ensino da história do alfabeto em seus diferentes tipos de traçados. Demarcando o início da alfabetização a partir do 1º ano do Ensino Fundamental, coloca que:

é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (BRASIL, 2017, p. 87-88).

Este breve exercício de apresentação dos diferentes programas vai de certa forma indicando alguns movimentos nas práticas das professoras, modos de ser, ver e estar no universo escolar, composição daquilo que chamamos de “cultura escolar”, em circulação em diferentes instituições. Com a intenção de controlar e estabelecer currículos básicos a serem cumpridos, modos de ensinar e de avaliar crianças das escolas brasileiras e proporcionar formações mais qualificadas para os professores, esses programas vão acentuando algumas proposições científicas e metodológicas, em um movimento que na disputa entre diferenças, ora ressalta alguns aspectos, ora outros. A BNCC parece que, diferentemente dos demais, traz um tom mais normativo quanto à adoção de “currículo mínimo”, elaborado de forma ordenada, discriminando os conteúdos, competências e habilidades, ano a ano.

De qualquer forma, as atuais políticas públicas engendradas coerentemente com a produção de leis e diretrizes educacionais, programas de formação dos professores, avaliações em escala nacional e ainda com a distribuição gratuita dos livros didáticos e de outros materiais para as escolas, como computadores, livros, televisão, etc., entre outras ações vêm, conforme a tradição cultural, controlar e disciplinar a prática pedagógica dos professores.

Uma ação que tem do outro lado, o campo das práticas que movimentam todo este arsenal de saberes, revertendo as prescrições pelos sujeitos – os professores – que no ambiente escolar recriam sentidos para esse saber. Por mais que as políticas públicas acreditem que a escola possa “espelhar” os discursos oficiais, ou que a academia possa pensar que se trata de uma nova, melhor e mais atual qualificação dos professores, as práticas docentes são continuamente produzidas na tensão entre “disciplina e invenção” (CHARTIER, 2004), não estando em um ou em outro polo, mas no “entre”, que é sempre espaço de construção, produção de sujeitos de carne e osso situados historicamente. E reconhecer a alfabetização como uma das práticas culturais que se faz na escola, mas não apenas nela, é ultrapassar o limite do conteúdo – currículo – ou da didática – propostas de atividades – a serem “passados” aos professores em cursos de formação. Além de um saber teórico e metodológico a ser conquistado pelos professores, é preciso pensar que toda prática (inclusive a docente) mobiliza também valores, habilidades, gestos, representações, formas de fazer próprias da comunidade escolar, mas “reinventadas”, e não aplicadas mecanicamente, a cada aula, turma, professora, escola.

2.2.1 “Ler e Escrever”: adoção do programa na rede Municipal de Piracicaba

A portaria nº 6828/2005, publicada em 26 de setembro de 2005 pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, institui, para o ano de 2006, o Programa “Ler e Escrever – prioridade na Escola Municipal”, nas escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio da cidade⁴⁴. Compõem o Programa os projetos: “Toda força ao 1º ano do Ciclo I”, “Projeto Intensivo no Ciclo I - PIC” e “Ler e escrever em todas as áreas do Ciclo II”, tendo cada um seus objetivos próprios, instituídos pela mesma portaria.

O “Ler e Escrever” para toda a rede estadual de ensino foi instituído para o ano de 2008, a partir da Resolução SE – 86 (19/12/2007), expandindo a abrangência do mesmo Programa anteriormente desenvolvido pela Secretaria Municipal⁴⁵.

Na sequência, o Decreto nº 54.553 de 16 de julho de 2009, “instituiu o Programa de Integração Estado/Município para o desenvolvimento de ações educacionais nas escolas das redes públicas municipais, autorizando a Secretaria da Educação a representar o Estado de

⁴⁴ A respeito do “Programa Ler e Escrever – prioridade na Escola Municipal”, Sílvia Aparecida Santos de Carvalho realizou em sua pesquisa de Doutorado uma análise minuciosa do processo de elaboração desse programa. CARVALHO, Sílvia Aparecida Santos. **O processo de elaboração do Programa Ler e Escrever – prioridade na escola municipal de São Paulo**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação – UNICAMP. Campinas-SP, 2016.

⁴⁵ A equipe do Programa do “Ler e Escrever” foi formada, primeiramente, com integrantes do Programa Letra e Vida, com a colaboração da Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação.

São Paulo na celebração de convênios com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE e municípios paulistas, tendo por objeto a implementação do aludido programa”, ainda durante a Gestão do então Governador José Serra.

No município de Piracicaba, a Lei nº 6.584, de 16 de novembro de 2009 autoriza o município a celebrar convênio com o Estado de São Paulo, por intermédio da Secretaria de Educação e da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE, visando a implementação do Programa “Ler e Escrever”. O programa, conforme a referida lei, deveria compreender ações de formação profissional, acompanhamento institucional e conteúdo didático para professores e crianças da rede pública municipal.

Dessa forma, a partir do ano de 2010, o programa “Ler e Escrever” passou a ser institucionalizado nas escolas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da cidade, do 1º ao 5º ano.

O Programa “Ler e escrever”, ainda que apresentado por último neste capítulo, é extremamente importante, porque é ele que está em vigor, desde 2010, na cidade de Piracicaba – SP, local que abriga a escola em que desenvolvemos nosso trabalho. Conforme as informações contidas na página da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Piracicaba⁴⁶, o plano de trabalho que envolve o Programa prevê:

- Encontros semanais para formação continuada dos coordenadores pedagógicos, pela Equipe de Formação Técnica do Programa Ler e Escrever;
- Encontros semanais para formação continuada dos professores, pelos coordenadores pedagógicos nos HTPC’s;
- Acompanhamento periódico nas U.E.’s – equipe de supervisão e formação;
- Definição de metas de aprendizagem;
- Monitoramento regular do desempenho dos alunos;
- Unificação dos conteúdos anuais referentes ao Programa em consonância com as Diretrizes Pedagógicas da SME;
- Aquisição de livros literários, ampliando o acervo e a diversidade de gêneros.

Logo no início da implementação eram contempladas as áreas de Língua Portuguesa e Matemática, sendo distribuídos respectivos materiais didáticos, materiais de apoio e oferecidos cursos de formação para coordenadores de escolas e professores.

No entanto, a partir do ano 2015, o Programa foi direcionado apenas para o trabalho na área de Língua Portuguesa, pois a Matemática ganhou programa exclusivo,

⁴⁶ Disponível em: <<http://educacao.piracicaba.sp.gov.br/ler-e-escrever-2/>>. Acesso: 06 fev. 2018.

intitulado “EMAI” (Educação Matemática nos Anos Iniciais), conforme as informações contidas na página da SME – Piracicaba.

A SME, ao analisar os materiais do “Ler e Escrever”, definiu que para as turmas de 1º ano das escolas do município seja utilizado o livro referente ao 2º ano, já que considera o outro “muito fraco”, conforme também me relatou Vera em uma de nossas conversas. No entanto, as escolas estaduais de Anos Iniciais do Ensino Fundamental que ainda funcionam em Piracicaba utilizam, no 1º ano, o livro do 1º ano, o que causa divergências no caso das crianças que porventura se transferem do estado para o município e vice-versa.

Os materiais utilizados pela Professora Vera e pelos demais professores da rede, no ano de 2016 quando a pesquisa de campo foi realizada, são compostos pelos cadernos do 2º ano. A publicação é de 2014, em sua 7ª edição.

O guia do professor do programa “Ler e Escrever” (SÃO PAULO, 2014a) inicia as discussões e orientações acerca da alfabetização justificando que o “objetivo maior é possibilitar que *todos os nossos alunos tornem-se leitores e escritores competentes* – comprometemo-nos com a construção de uma escola inclusiva que promova a aprendizagem dos alunos” (SÃO PAULO, 2014, p. 17, grifos do autor). A alfabetização, por sua vez, é definida como a aprendizagem do sistema de escrita e da linguagem escrita em seus diversos usos sociais, já que se considera imprescindível uma simultaneidade dessas duas dimensões. Neste material, entende-se que a escola deve organizar um ambiente que propicie o uso de práticas sociais da leitura e da escrita, “tanto do ponto de vista físico (textos e tabelas colados nas paredes) quanto do ponto de vista do uso dessas práticas (leitura em voz alta pelo professor de variados gêneros, manuseio de materiais impressos) (...)”, possibilitando que as crianças interajam com a utilização de textos em diferentes gêneros, compreendendo os diferentes usos sociais (SÃO PAULO, 2014, p. 17).

Em todo o documento, há um total apagamento do termo “letramento”, embora seja assumida a perspectiva do ensino da língua a partir de diferentes gêneros, em seus usos sociais e em seus suportes de textos. Por outro lado, o guia do professor sugere que sendo a língua um sistema discursivo que se organiza no uso e para o uso de maneira contextualizada, a apropriação do sistema de escrita é uma das condições básicas para ler e escrever autonomamente, contemplando “o conhecimento do alfabeto, a forma gráfica das letras, seus nomes e seu valor sonoro” (SÃO PAULO, 2014a, p. 18). Há neste documento, como vimos no PNAIC, uma valorização da importância da criança adquirir o conhecimento do sistema de escrita alfabético ou para que aprendam a linguagem escrita.

Como é possível verificar, o “Ler e Escrever”, assim como alguns dos programas que o antecederam, traz a concepção construtivista de alfabetização (com suas fases de hipóteses sobre a escrita; a realização de sondagens para avaliar os percursos individuais dos alunos e para que o professor possa reavaliar suas atividades) e ensino sistemático do SEA, assim como considera a importância da valorização dos textos em seus variados gêneros, sugerindo uma simultaneidade dessas duas dimensões, para que as crianças escrevam e leiam com autonomia. Espera-se que, ao final do primeiro ano, o aluno escreva alfabeticamente ainda que com erros de ortografia.

Na avaliação dos conhecimentos do aluno em relação à escrita, conforme prescrito no material é necessário realizar as sondagens que reflitam as hipóteses de escrita, sendo necessário, para isso, que o professor retome todas as sondagens anteriores para avaliar os percursos individuais de cada aluno. Assim, “essa comparação nos traz agradáveis surpresas em relação a alunos que, apesar de não escreverem convencionalmente, realizaram avanços significativos em comparação com sua escrita do início do ano” (SÃO PAULO, 2014a, p. 43).

Ainda que brevemente neste espaço tenha-se proposto retomar o ensino da leitura e da escrita a partir dos métodos para alfabetizar e dos modos de compreender o processo de alfabetização em associação ao conceito de letramento, dos programas elaborados pelo governo e que têm como interlocutores diretamente os professores, tentamos tecer alguns cruzamentos de concepções e práticas deles decorrentes, além de permanências e rupturas. Propor uma pesquisa, na perspectiva das práticas, com o intuito de capturá-las, registrá-las, descrevê-las é mover-se em um campo permeado por diferentes representações do que é alfabetizar, diretamente influenciado pelas instâncias instauradoras dessas representações – como a disputa entre os métodos de ensino, a formação inicial e continuada de professores produzidas pelas instâncias públicas e pela academia, de propostas para fornecer e qualificar os materiais distribuídos às escolas (como o PNBE, PNLD, PNLL) e, ainda, os processos de monitoramento e avaliação do trabalho docente e dos sistemas de ensino promovidos pelos sistemas de avaliação (PISA, Prova Brasil, Provinha Brasil, ANA, etc.) – e, por outro lado, por outro campo, encenado na escola pelos professores, gestores e alunos. Uma encenação configurada pelos modos de se apropriar daquilo que é destinado às escolas, e, de modo singular, criar estratégias e “golpes” que enfrentem essas imposições: disciplina derrubada ou invenção disciplinada (CHARTIER, 1990).

Os argumentos com os quais se justificam a implantação dos programas e das políticas de formação de professores envolvem a constatação, geralmente por meio das avaliações de larga escala, do baixo desempenho das crianças em leitura e escrita e, além disso, os discursos sobre a má formação dos professores. No entanto, podemos considerar que as políticas educacionais pouco investem, de fato, na formação inicial e continuada que vise à superação dos reais problemas educacionais. Por outro lado, essas políticas são pautadas pelo desenvolvimento de legislações emergenciais e programas compensatórios de formação continuada para minimizar – ou maquiar – as demandas e exigências da realidade educacional, conforme também argumentam Melo e Lins (2015). Vemos, cotidianamente, generosos investimentos em programas de formação continuada, na elaboração de materiais didáticos, mas não há investimentos diretamente no cerne das ações: nas escolas diretamente.

Os programas de formação de professores, que contam, em sua elaboração, com diferentes participantes (Universidades, instituições, fundações) além do próprio MEC, colocam nas mãos dos estados e municípios a execução e acompanhamento das ações definidas por esse órgão.

Apple (2006) já preconizou que a escola – seja por meio das políticas educacionais ou por intermédio dos programas de formação – promove o ensino de valores culturais e econômicos à serviço de propósitos hegemônicos objetivando promover o controle social. Favorecendo o interesse de determinados grupos, a escola, acaba reproduzindo ou gerando desigualdades, causando a reprodução cultural das relações de classes. A formulação dos currículos, conforme Silva (2011) envolve relações de poder: selecionar é uma relação de poder. Para este mesmo autor mais importante que definir o que é currículo, é compreender como, em diferentes momentos, em diferentes teorias, o currículo tem sido definido.

Os próprios currículos e as orientações gerais para a educação também são produções culturais e estão enraizados nas representações que envolvem o contexto educacional, seja de professores, de alunos, de ensino, de escolas, de redes educativas, etc.

Para Apple (2006), historicamente, a escola teve como objetivo manter a ordem da comunidade objetivando deixar todos iguais, com o falso discurso de que todos merecem ter as mesmas condições e que o saber deve ser igual para todos. No entanto, essa pode ser uma igualdade que exclui e que discrimina. Neste sentido, os materiais didáticos distribuídos amplamente às escolas e os programas de âmbito federal que visam orientar de forma igualitária os procedimentos didáticos e as concepções à respeito da educação, se justificam. Uma proposta curricular à nível nacional, como a BNCC, recebe diversas críticas justamente pelo fato de instituir um “currículo mínimo” e padrão às escolas do país.

Ainda, convém ressaltar as tendências, dentro das propostas, dos documentos oficiais e dos programas de formação, a presença de um campo de disputas por hegemonia e poder. Trata-se de um campo no qual várias tensões são exercidas, à serviço de posições políticas, ideológicas e/ou teóricas. Embora os programas tenham aspectos em comum, são lançados, em geral, por governos diferentes, com intenções também diferentes, mas permanecendo o discurso da busca pela qualidade da educação e da superação do fracasso escolar.

No entanto, acompanhando Sacristán (2000), as prescrições curriculares podem até ser as mais precisas e objetivas possíveis quanto aos conteúdos que devem orientar a elaboração de materiais ou promover o controle do sistema. Porém, essas prescrições não dão conta de controlar a prática pedagógica dos professores de uma forma direta. Dialogando a partir da perspectiva cultural, compreende-se que, embora haja a tentativa de controle, as práticas são inventivas e singulares. Os modos de “colocar em prática” as orientações são sempre atravessadas pelas maneiras próprias de atribuir significados e sentidos, a partir dos contextos e das interações sociais.

Diversos estudos e pesquisas já apontaram a necessidade de que os planos, as orientações, tenham origem na escola e que os saberes construídos nos lugares específicos sejam valorizados e que sejam o centro das preocupações. No entanto, a academia (que contribui com a elaboração de propostas pedagógicas e programas de formação) continua ocupando lugar hegemônico nos discursos que orientam o trabalho docente e os investimentos chegam por vias de instâncias Federal, Estadual e Municipal.

É necessário desmistificar a potência dos programas de formação. Os programas não formam os professores, estes são apenas *um* elemento da construção da prática pedagógica. Os professores reelaboram o que os programas oferecem na tensão entre eles e suas histórias de vida, a classe social a qual pertencem, a formação inicial, ao fato de “ser mulher” ou “ser homem”. É um grave engano assegurar que o professor, se for bem formado, será um bom professor, justamente pela bricolagem de sentidos que são mobilizados nas práticas docentes.

É impossível a aplicação pura dos métodos mesmo que as propostas oficiais sejam claras e didáticas. A escola recria modos e formas de colocar em prática os saberes. Não basta ter uma nova concepção de alfabetização para resolver o problema do analfabetismo ou do fracasso escolar, é preciso pensar nas práticas e valoriza-las em seu contexto real e amplo.

Na escola não há um “espelhamento” dos discursos oficiais, mas, por outro lado, o professor não é completamente livre. Neste sentido, as práticas docentes se dão na tensão entre “disciplina e invenção” (CHARTIER, 2004), não estando em um ou outro polo, mas na encenação da linguagem. No chão da escola, se produz uma prática de alfabetização que não

está relacionada diretamente aos métodos ou às prescrições dos cursos de formação. Há um hibridismo das práticas composto pelos pensamentos oficiais combinados com outros elementos como a memória, a tradição, conhecimentos, gestos, etc.

Conhecer as práticas que mobilizam saberes, valores, sentidos e escolhas ajuda a entender o funcionamento da escola e da produção de conhecimentos, auxiliando na compreensão do por que, apesar de todos os investimentos públicos – cursos de formação, materiais didáticos, avaliações de escolas, de alunos e de professores – não foi alcançada ainda uma educação inicial de qualidade.

Neste sentido, apenas observar os materiais e os documentos e inferir qual o seu pressuposto é uma coisa. Neles há uma leitura pressuposta, há uma prática pressuposta. As efetivas práticas não podem ser observadas apenas pelo material. Os “guias” preveem um comportamento, uma atuação do professor, mas não “revelam” a prática realizada pelos professores, que estão condicionadas pela relação com os alunos. Assim, as relações entre professores e alunos provocam inventividades (CERTEAU, 2012) e ressignificações que só são possíveis na/pela relação, sempre tensa. Por isso, a proposta de conhecer, a partir da vivência na sala de aula, as práticas de alfabetização da professora Vera, que circulam um cotidiano escolar específico e datado.

Vera vive e circula pelo contexto educacional paulista, envolvido no sistema brasileiro. Embora ela não tenha vivido algumas disputas entre métodos de alfabetização ou não tenha cursado vários desses programas de formação de professores, todos esses elementos perpassam a cultura escolar. Há cruzamentos, coexistências e disputas (na perspectiva teórica e metodológica), no interior das próprias propostas ou orientações e nos modos de pensar a educação. Nas próprias falas e ações de Vera, é possível identificar as influências dessas propostas e programas, sejam pela referência teórica (que quase não apareceram), seja pela referência prática (os diálogos com a colega que cursou o PROFA e suas próprias experiências).

2.3 No campo das pesquisas acadêmicas

No campo das pesquisas acadêmicas as produções a respeito da alfabetização têm crescido consideravelmente ao longo das décadas, conforme podemos observar em “Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento⁴⁷”, que representa o esforço e

⁴⁷ A pesquisa sobre o estado do conhecimento em alfabetização teve seu início em meados dos anos 1980 e tem caráter permanente no Ceale (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG). A primeira etapa, financiada pelo Ministério da Educação/

investimento de alguns pesquisadores brasileiros do campo da alfabetização, tendo como objetivo principal compreender o fenômeno da alfabetização no contexto brasileiro. Assim, essa pesquisa de tipo “estado da arte”, tem buscado levantar e discutir as produções acadêmicas no campo da alfabetização, entre teses e dissertações, das universidades brasileiras.

De acordo com Maciel (2017), a alfabetização continua sendo um grave problema no sistema educacional e isso pode ser comprovado pelo grande aumento das pesquisas acadêmicas preocupadas, em diferentes aspectos, com a alfabetização de crianças, jovens e adultos. Conforme apresentado pela autora, o número de teses e dissertações localizadas a esse respeito, passou de 6 – publicadas entre os anos de 1961 a 1969 – para 219 – publicadas no período de 2010 a 2012, tendo uma incidência ainda maior no período de 1990 a 1999, quando foram então localizados 525 trabalhos.

Para a produção deste trabalho, procedemos a algumas buscas em bancos de dados diferentes. Algumas pesquisas foram localizadas durante os estudos no processo de Doutorado, tanto no âmbito de disciplinas do programa de Pós Graduação quanto nas Atividades Programadas de Pesquisa de Doutorado⁴⁸.

Embora em alguns casos as pesquisas encontradas e selecionadas variassem do ponto de vista metodológico ou teórico, foram relevantes para auxiliar a compreender quais os interesses e encaminhamentos de estudos no campo da alfabetização escolar. Os estudos de Rizzo (2011), Buciano (2012) e Reis (2013), por exemplo, preocuparam-se em investigar as práticas e procedimentos pedagógicos em turmas de alfabetização e, para isso, tomaram como objeto de estudo as próprias práticas docentes [das pesquisadoras]. Objetivam, em geral, contribuir para “mudanças”, “aprimoramento”, “reflexões” e “ressignificações” de seu próprio trabalho.

Conforme nos aponta Maciel (2017) “os relatos de experiências e as autobiografias, considerados pesquisas ‘pouco qualificadas e desprezadas no meio acadêmico’, até meados da década de 1980, ganham ênfase, auxiliados pelos referenciais de História Oral” (p. 123).

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (MEC/Inep), no quadro do projeto Rede Latino-Americana de Informação e Documentação em Educação (Reduc), resultou num primeiro relatório que apresenta e analisa os dados relativos ao período 1961-1986. O segundo relatório foi lançado nos anos 2000.

⁴⁸ As bases de dados consultadas formam as Bibliotecas Digitais da USP, da UNICAMP e da UNESP. Tendo sido realizado na disciplina “Atividades Programadas de Pesquisa - Doutorado” no ano de 2014, o objetivo foi buscar, num primeiro momento, pesquisas realizadas no estado de São Paulo, em um âmbito mais restrito. Foram utilizadas as palavras-chave: alfabetização, cotidiano escolar, práticas culturais, procedimentos pedagógicos e cotidiano escolar sendo que as duas primeiras forneceram os dados mais relevantes. A busca realizada contemplou dissertações de mestrado e teses de doutorado publicadas no período de 2008 a 2014.

Já os estudos de Tasca (2010) – que buscou problematizar práticas educativas de letramento e alfabetização em um estudo de caso – e Mota (2011) – que teve como interesse, também a partir das concepções de alfabetização e letramento, analisar práticas docentes no contexto da escola organizada em ciclos – tomam, como os citados acima, as práticas docentes como objeto de estudo, no entanto, tendo como fonte discursos e narrativas das professoras participantes da pesquisa. Em geral, buscam discutir como o professor e/ou gestão escolar se “adaptaram” às novas configurações do ensino, considerando, principalmente, os ciclos de alfabetização e o conceito de letramento. No caso do estudo de Mota (2011) a preocupação central do trabalho surgiu “a partir do momento em que se observa uma lacuna na relação entre a concepção que o professor tem de alfabetização e de letramento e suas práticas educativas na sala de aula”, assumindo uma certa “falta” no saber docente.

Os estudos realizados em “Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento”, apontam para o crescimento das pesquisas que abordam o letramento a partir da publicação da LDB, em 1996 e dos PCN de Língua Portuguesa, em 1997. Esse movimento, segundo Maciel (2017) é identificado nas pesquisas e também pelos governos, ao propor cursos de formação para os professores. No ano de 2012 foram identificadas 106 teses e dissertações que explicitam o letramento como objeto de pesquisa ou como referencial de análise para o objeto pesquisado, conforme explicita a mesma autora.

Relacionados diretamente aos temas dos trabalhos agrupados sob o tema letramento e concepção de alfabetização, também são crescentes os estudos que discutem a prática do alfabetizador e a formação do alfabetizador, que buscam, em sua maioria, identificar e descrever como tem ocorrido o processo de formação dos/pelos professores, nas formações continuadas (MACIEL, 2017). Dessa forma, práticas de professores alfabetizadores constituem um dos temas mais recorrentes nos últimos 30 anos.

As pesquisadoras Tempesta (2009), Deciete (2013) e Alves (2013) também tomaram como objeto de estudo e análise práticas pedagógicas em alfabetização, considerando a multiplicidade de elementos que a constituem. Buscaram explorar como os docentes se referem aos conhecimentos teóricos expostos em cursos de formação inicial e continuada; problematizar repercussões do letramento e das relações de ensino em sala de aula; e descrever e analisar o trabalho de professores alfabetizadores dentro da sala de aula, respectivamente. Estes estudos têm em comum o objeto de estudo – práticas docentes – e se diferenciam pelas perspectivas teórico-metodológicas, uma vez que se valem das narrativas das professoras ou do estudo de caso. No caso de Alves (2013) que procedeu a um estudo de caso, teve como foco pensar sobre dois aspectos que integram o trabalho da professora

alfabetizadora: os saberes eleitos como conteúdo ou objetos do trabalho de ensino e os recursos empregados no ensino desses objetos. Para a autora, a análise desses elementos pode contribuir para a elaboração de currículos escolares e produção de materiais didáticos.

No entanto, conforme aponta Maciel (2017) baseando-se no estado do conhecimento sobre alfabetização, no período de 1990 a 2012, as pesquisas que focam em análises sobre o professor alfabetizador, em grande parte preocupam-se com práticas de professores alfabetizadores bem-sucedidos. Neste sentido, essas pesquisas buscam identificar “*quem é ou o que se precisa para ser/ter um professor alfabetizador bem-sucedido*” (MACIEL, 2017, p. 121, grifos da autora). Estas pesquisas, considerando o professor bem-sucedido, estão geralmente associadas às análises das práticas pedagógicas de professores alfabetizadores inclusive com vistas a propiciar futuros alfabetizadores uma formação que possa culminar em práticas bem-sucedidas.

Continua considerando a autora, neste sentido, que “predominam as pesquisas que apontam as dúvidas e as dificuldades dos professores para desenvolver estratégias de aprendizagem as quais realmente incorporem os conceitos de alfabetização e letramento” (MACIEL, 2017, p. 122).

Também, a partir da década de 1990, as produções acadêmicas ganham força no sentido de investigar as práticas docentes a partir dos pressupostos construtivistas e sociointeracionistas para a aprendizagem, juntamente com a proposta de formação continuada, sob influência dos PCN. Já na década de 2000 passam a ganhar ênfase as buscas de uma formação de professores que vá além das reflexões sobre o cotidiano e se formar como leitor e mediador de leitura. O estudo de caso representa, conforme descreve a autora, na metodologia mais adotada nas pesquisas que envolvem a formação de professores e a caracterização do professor alfabetizador (MACIEL, 2017).

Ainda, as pesquisas que se preocupam com a formação continuada de professores, principalmente que procedem a uma análise de programas como o PROFA, o Pró-Letramento e o PNAIC, deram um salto nas produções das décadas de 1990 para os últimos doze anos: foram registradas mais que o dobro de teses e dissertações a esse respeito. Maciel (2017) aponta para uma tendência de pesquisas que vêm superando a fase de denúncias, procurando identificar não o fracasso dos professores alfabetizadores, mas, como já apontado, buscam identificar os professores bem-sucedidos.

Um dado importante a partir dos levantamentos e análises realizadas na pesquisa “Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento” é que, as concepções de alfabetização,

letramento, práticas e formação de professores alfabetizadores predominam nas produções dos últimos 30 anos. No entanto,

O que mais se evidencia nessas pesquisas é a dissonância entre o discurso e a prática. A maioria das pesquisas sublinha essa querela. Em geral, os professores alfabetizadores são tidos como aqueles que não dão conta de pôr em prática o que dizem, ou o que afirmam nas entrevistas (...) São praticamente inexistentes os trabalhos que tentam dialogar com as professoras a propósito das razões dessas diferenças, desse descompasso entre a concepção expressa discursivamente e a prática; em geral, as pesquisas finalizam ressaltando as diferenças (MACIEL, 2017, p. 126).

A mesma autora, levando em conta esse contexto de denúncias, de verificação de descompasso entre teoria e prática considera que é necessária uma superação dos pesquisadores em seus estudos: “para investigar essa dicotomia/ ambiguidade, não deveríamos analisar os ‘fazer ordinários’ de que nos fala Chartier? (...)” (MACIEL, 2017, p. 127).

A dissertação de mestrado de Silva (2013), ao analisar o título, parecia se colocar em posição distinta dessas pesquisas de denúncias e constatações. Denominada como: “Cotidiano escolar: como professores alfabetizadores organizam seu trabalho pedagógico?” a própria questão sugere uma investigação que propõe conhecer como se constituem as práticas dos professores em seu cotidiano escolar. No entanto, analisando o trabalho, verificamos logo no que é apresentado no resumo, que:

Os dados revelaram indícios de que as professoras realizaram um trabalho voltado para as propostas de alfabetização sugeridas pelos municípios onde lecionam, no entanto, elas fabricaram “táticas” para adequar algumas dessas atividades, propostas pelos projetos e programas, às necessidades das suas turmas. Os resultados, em relação aos tipos de atividades realizadas pelas professoras no ensino da Língua Portuguesa, indicaram que é preciso haver uma maior sistematicidade dessas atividades no trabalho das duas professoras. Os resultados sugeriram que as professoras precisam refletir mais sobre a organização do seu trabalho pedagógico, acrescentando em suas rotinas pedagógicas mais atividades de reflexão sobre o sistema de escrita, para que essas atividades apareçam com mais sistematicidade (SILVA, 2013, resumo).

A pesquisadora trilhou um caminho que buscava conhecer as táticas dos professores frente às estratégias impostas por programas de formação e professores e políticas públicas, porém, no decorrer do trabalho, procede a uma análise avaliativa do trabalho das professoras acompanhadas, sugerindo que lhes faltam algumas competências.

Já a dissertação de mestrado de Silva (2008)⁴⁹, considerou que, partindo da heterogeneidade nas maneiras de alfabetizar, existem professores que se afastam, em suas práticas, das estratégias pensadas pela academia, outros que se aproximam e aqueles que modificam essas estratégias. Dessa forma, teve-se como objetivo “descobrir como quatro professoras alfabetizadoras, da rede municipal de Olinda-PE (re)constroem e utilizam suas estratégias e táticas de alfabetização” (SILVA, 2008, s/p). O autor utiliza do referencial de Michel de Certeau para, principalmente, problematizar a fabricação do cotidiano pelos próprios autores, no caso, os professores, e, para isso, problematiza as operações de táticas e estratégias. Tendo acompanhado e relatado as práticas de quatro professoras, ao final da pesquisa, o autor considerou que:

as professoras utilizam em suas práticas vários métodos de alfabetização (sintético, analítico, analítico-sintético) e perspectivas como a da psicogênese da língua escrita e a do letramento. Porém, a finalidade com que as professoras aplicam esses métodos e perspectivas se distanciam do propósito para qual eles foram criados (SILVA, 2008, p. 161).

Os trabalhos apontados acima propõem uma aproximação com o trabalho docente buscando compreender como as práticas são constituídas, mas acabam também, ainda que de forma mais sutil, apontando alguns equívocos dos professores alfabetizadores.

A pesquisa de Cabral (2008)⁵⁰, que também é uma dissertação de mestrado, teve como objetivo “investigar as concepções e práticas de alfabetização de duas professoras do 1º ano do 1º ciclo da Rede Municipal de Recife e analisar sua apropriação das inovações surgidas no campo da alfabetização, a partir da década de 1980”. Especificamente, a autora sinaliza que buscou identificar e analisar quais atividades as professoras utilizavam para que os alunos se apropriassem do SEA e avaliar o desempenho das crianças quanto ao domínio da escrita e sua possível relação com o tipo de ensino recebido. Procedendo a um tipo de investigação Estudo de Caso, que utilizou de pesquisa participante, entrevistas semi-estruturadas e sondagens com as crianças. A autora considera que, ao final do estudo

Pudemos constatar que as práticas dessas professoras refletiam a necessidade de criação de táticas para alfabetizar. Entendemos que essas eram construídas de acordo com as experiências vividas por cada docente, no contexto em que sua escola ou sala de aula estavam inseridas. Nem sempre o que aparecia no discurso da professora era colocado em prática na sala de aula. Ou seja, suas práticas estavam diretamente relacionadas não só a suas concepções e aos saberes construídos ao longo das trajetórias, mas levavam

⁴⁹ Título: “Como são (re)construídas e utilizadas as práticas de alfabetização? Na busca de uma interface explicativa entre as origens das práticas de alfabetização e o processo de fabricação do cotidiano escolar”.

⁵⁰ Título: “O que pensam e fazem duas professoras de alfabetização e o que seus alunos aprendem?”

em conta as injunções e restrições da instituição onde atuavam. Por fim, nosso estudo sugere, ainda, que a avaliação das relações entre diferenças nas práticas de ensino e o desempenho final dos aprendizes, na série ou ano de início da instrução regular em leitura, precisa prestar cuidadosa atenção à diversidade de conhecimentos e experiências com que os alunos iniciam o processo de alfabetização (CABRAL, 2008, resumo).

Cabral (2008) optou por observar as atuações docentes e suas diferentes apropriações em relação à aprendizagem das crianças, buscando elementos no próprio processo de aquisição da escrita, verificando por meio das sondagens.

Já a tese de doutorado de Gama (2014) teve como interesse principal “debruçar nossa atenção sobre a construção de boas práticas de alfabetização” e, portanto, o objetivo delineado foi “compreender as relações entre a construção cotidiana de práticas docentes em alfabetização e os processos de formação continuada vivenciados por professoras alfabetizadoras” (p. 13). A metodologia adotada parece ter sido o estudo de caso (embora não seja especificado) e contou com observações participantes e entrevistas. Ao final do estudo, a pesquisadora considerou que:

Pensar as construções das práticas de professoras alfabetizadoras a partir da perspectiva dos estudos do cotidiano, nos forneceu um referencial para o aprofundamento das leituras da prática para além do óbvio, do explícito, do dito. Mas estiveram também incluídos nesta leitura dos usos, os processos de construção e reconstrução, de negociação de interesses e conflitos (por exemplo, entre as prescrições oficiais e as escolhas didáticas das professoras) e o posicionamento frente às estratégias (materializadas em documentos oficiais, propostas curriculares, livros didáticos e discursos dominantes). As práticas desenvolvidas pelas professoras fabricavam, em um movimento tático, procedimentos e ações que buscavam viabilizar esse aspecto, na maioria das vezes, prevalecendo a opção por uma coerência pragmática (GAMA, 2014, p. 259).

Pode-se perceber que este último estudo listado é aquele que mais se aproxima de nossos objetivos e procedimentos de análise, tendo, inclusive, referenciais teóricos comuns, principalmente referentes aos estudos de Michel de Certeau.

Esta pesquisa – distintamente em relação a algumas e aproximando-se de outras – busca apresentar os fazeres ordinários e cotidianos de uma professora alfabetizadora, de modo que seus saberes e suas práticas não sejam avaliadas, mas apresentadas e relatadas com rigor metodológico, a fim de discutir práticas a partir do que as constitui (representações e apropriações) no fazer diário que as coloca em jogo.

CAPÍTULO 3

UMA PROFESSORA, UMA SALA DE AULA, MÚLTIPLAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO⁵¹

Em um momento de leitura da professora, uma atividade diária obrigatória, ela diz à turma ao mesmo tempo em que mostra a capa do livro que ele se chama “Travadinhas”, e que foi escrito pela autora Eva Furnari. Vera explica que chama “travadinhas” porque é como os trava-línguas que eles já conhecem e dá alguns exemplos. Um aluno pergunta: “O que é travou?” A professora explica: “É quando vai falar e não consegue, aí para, trava”. O menino complementa: “Eu achei que era ‘que nem’ trava a coluna!”. Vera finaliza dizendo que “É tipo isso! Só que nesse caso é a língua que trava!”. Ela continua a leitura. Um outro aluno, ao ouvir as palavras tão estranhas e enroladas que aparecem no livro, diz em tom bravo à professora “Não dá pra entender nada dessas palavras! É inglês?” (Anotações no caderno de campo, 06/05/16).

Seguindo os pressupostos metodológicos dessa pesquisa, buscando descrever e relatar práticas docentes em alfabetização (e o que mais perpassa os momentos escolares) é que neste capítulo apresentamos uma possível narrativa dessas práticas. São apresentadas as análises de alguns momentos vividos por mim, enquanto acompanhava as aulas de Vera e alguns outros elementos que foram levantados nos materiais recolhidos das aulas, como o caderno da aluna, os materiais didáticos, etc.

Conforme já adiantado, para que fosse possível apresentar e discutir as práticas de alfabetização eleitas, algumas categorias foram delineadas. São elas: a) as práticas de escrita “diárias” – dentre elas, a rotina ou a agenda diária; a escrita e a cópia do cabeçalho; o ensino do alfabeto e a produção de listas de palavras; b) as produções de textos – no trabalho de reconto e de recriação de textos e produção de cartazes; e a produção individual espontânea das crianças sobre o fim de semana; c) as práticas de sondagem, como uma forma de escrita espontânea. Lembrando que, neste estudo, optamos por valorizar as práticas de alfabetização mais ligadas ao ensino da escrita, uma vez que, durante as observações das aulas foram as mais recorrentes, o que não significa que demais práticas – como do ensino da leitura, por exemplo – não estejam presentes no cotidiano escolar ou que sejam completamente secundárias.

⁵¹ A temática desenvolvida neste capítulo, que é melhor aprofundada neste momento e acrescida de novas análises, foi originada da publicação BORTOLAZZO, Mariana. Práticas de escrita na alfabetização. In: GOULART, I. M. V.; MAZIERO, M. D. S.; CARVALHO, S. A. S. (orgs). **Leitura, escrita e alfabetização: a pluralidade das práticas**. Campinas-SP: Edições Leitura Crítica, 2017.

3.1 Práticas de escrita “diárias”

Todas as atividades elencadas nessa primeira categoria foram observadas por mim semanalmente e, ao observar o caderno da aluna, foi possível verificar que de fato há o registro diário de tais atividades. Também, em conversas com a professora, ela enfatiza a importância dada ao material didático e reconhecida por ela na execução dessas atividades.

A escola cria suas práticas relacionadas à escrita a partir do que é produzido no campo das normatizações e da legislação. Algumas delas representam práticas das mais “tipicamente escolares” e estão compreendidas no que se denomina aqui como prática de escrita “diária”, ou seja, são práticas repetidas diariamente pela professora e pelos alunos. Cria-se uma rotina, às vezes elaborada pela professora, às vezes criada pelo grupo de professores e, em outras vezes, definida pelo material didático adotado⁵². Tais práticas estão presentes na escola há muitos anos. Qualquer pessoa que passou pela escola se recordará dos cabeçalhos escritos no início da página, no qual aparecem quase os mesmos tópicos: local (nome do município), data, nome da escola, condição climática (colocada a partir da famosa frase: “Hoje o dia está... [ensolarado, chuvoso, nublado, etc..]”). Ou ainda, se recordará do exercício de recitar o alfabeto, treinar o desenho das letras e exercitar a silabação.

Durante as observações das aulas, por diversas vezes a professora me tomava como interlocutora dos processos: chamava-me, apontava coisas e materiais, enfatizava gestos e falas, fazia comentários sobre os alunos ou, baixinho, falava sobre algumas dificuldades, bem como fazia desabafos. Percebo que, de fato, não sou invisível naquela sala e não é possível ser ignorada nem pela professora e nem pelos alunos. Esse percurso de observação não deixa de ser participativo e culmina nessa seleção de algumas das práticas mais significativas vivenciadas durante essa relação estabelecida.

3.1.1 A rotina ou a agenda das atividades diárias

Diariamente, a professora Vera escreve no cantinho direito da lousa a rotina do dia: “Cabeçalho, livro “Ler”, Biblioteca, Recreio, Leitura da prof., Sequência didática, Contos de fadas, Música, Arte”⁵³. Após a escrita, a professora aponta cada uma das palavras e lê para os alunos cada um dos tópicos, explicando a sequência e auxiliando na compreensão da temporalidade. Muitas vezes ela diz à turma que “só teremos música se terminarmos todas as

⁵² Para que fique devidamente explícito, o Programa “Ler e Escrever” envolve tanto momentos de formação de professores – oferecido aos coordenadores e por eles expandido aos professores – quanto a distribuição dos materiais didáticos que carregam o mesmo nome do programa.

⁵³ Este é um exemplo da escrita da rotina que foi acompanhada pela pesquisadora em 20/05/16. A rotina varia de acordo com a programação diária de atividades.

tarefas que vêm antes”, por exemplo. A letra inicial das expressões é grafada pela professora com giz colorido, dando destaque. As palavras são escritas com letra bastão, assim como todas as escritas da professora na lousa.

A lista de atividades da rotina permanece na lousa e, ao passo em que as tarefas vão sendo cumpridas, Vera “risca” o que já foi realizado, mostrando aos alunos o que será feito nos próximos momentos escolares.

O guia do professor do “Ler e Escrever” sugere o trabalho da escrita da rotina na lousa como um trabalho de escrita do professor. Justifica-se tal prática diária pela oportunidade de comunicação das atividades do dia como uma aliada para o processo de aquisição da leitura e da escrita, “pois envolvem a produção de textos por você [professor] (a rotina, ou seja, a lista das atividades do dia, a lista dos ajudantes do dia e outros textos relacionados às atividades diárias) e também a leitura desses mesmos textos pelos alunos” (SÃO PAULO, 2014a).

Compreende-se, no guia do professor, que o registro diário da rotina na lousa se configura como um momento importante de aprendizagem, já que as crianças estarão em contato com as mesmas palavras apresentadas em ordens diferentes, o que pode possibilitar que as crianças reconheçam, pouco a pouco, partes da escrita de cada palavra, contribuindo para que escrevam outras e as utilizem como referência.

Em outro momento, o guia do programa é bastante prescritivo e descreve ao professor como deve ser essa prática de escrita da rotina, como podemos observar no trecho abaixo:

A princípio, escreva a rotina na lousa na presença dos alunos, ou melhor, para os alunos. Enquanto escreve, leia em voz alta as atividades do dia, mencionando qual delas iniciará o dia, qual virá na sequência, o que ocorrerá antes do recreio, depois dele, que atividades desse dia serão diferentes das do dia anterior (a aula de arte, por exemplo). Registre também o dia da semana e do mês. Não é necessário pedir aos alunos que copiem a rotina no caderno, já que essa cópia não tem função relevante e dá muito trabalho para eles (SÃO PAULO, 2014a, p. 66).

Bem como sugere o material, a professora Vera escreve a lista e, em seguida lê para os alunos cada palavra, às vezes adiantando alguma explicação mais específica. Esta rotina não é copiada pelos alunos nos cadernos e, inclusive, essa é uma orientação do material didático, que parece ser disciplinadamente acolhida pela professora.

Ao observar a escrita da rotina na lousa, uma primeira impressão é de que ela se configura como uma “lista”, um dos gêneros mais recorrentes no 1º ano do Ensino Fundamental observado. No entanto, pensando em sua função, ela pode ser pensada como

uma “agenda diária”, já que possui uma configuração diferente das listas comuns, construída por palavras não aleatórias, envolvendo expressões que nomeiam as atividades sequenciadas. Essas expressões, tal como descritas no dia 10/06/16 “Cabeçalho, Livro LER, Livro Português, Recreio, Leitura da Prof. Situações-problema, Música, Arte, Livro para Casa”, vão organizando a aula e determinando tempos e momentos para cada uma delas.

A ênfase dada à distribuição do tempo está presente principalmente na execução das atividades dos materiais didáticos, tanto os do “Ler e Escrever” quanto dos demais livros de Língua Portuguesa ou de Matemática. Tanto é que, como no exemplo apresentado acima, podemos perceber que essas atividades estão organizadas em tempos estratégicos: antes do recreio, os livros do “Ler” e o de Português. Logo após o recreio e a leitura diária da professora, as situações-problema. Por último – o que parece ser “se houver tempo” – as atividades de música, arte e escolha de livros para casa. Essa organização sugere, conforme podemos perceber em quase todos os contextos escolares, a valorização das disciplinas “nobres” e – na verdade possivelmente de forma mais incisiva – aquelas disciplinas e conteúdos que são balizadores para as avaliações externas: a Língua Portuguesa e a Matemática.

Neste dia apresentado, a rotina aconteceu de uma forma mais lenta que o esperado. Após a atividade do “Ler e Escrever” – que foi a produção de uma lista com a temática de animais – os livros de Língua Portuguesa foram distribuídos aos alunos. A atividade consistia, basicamente, na utilização de parlendas para completar palavras que rimam. Como a professora precisa copiar toda a atividade do livro na lousa para explicar às crianças onde as palavras devem ser escritas e como devem ser “ligadas” – na atividade seguinte – esse processo vai tomando um tempo maior. Assim, a atividade do livro de Língua Portuguesa não foi finalizada antes do recreio conforme o previsto. Ao retornar do recreio, a lição iniciada é retomada. Apenas após o término, a professora faz a leitura de um livro e, na sequência, distribui os livros de matemática para a realização das situações-problemas que estavam descritas na rotina.

Como as atividades levaram mais tempo, a atividade de arte foi bem mais curta. As crianças continuaram a ornamentar com pequenos pedacinhos de EVA as borboletas que haviam começado a produzir em outros dias. Enquanto a turma vai decorando as borboletas, a professora, em sua mesa, chama um aluno por vez para fazer a sondagem periódica. Esta é uma atividade que não foi incluída na rotina, mas que a professora tinha urgência em realizar. Neste momento, uma auxiliar de alunos entra na sala e diz a Vera que a coordenadora da

escola está solicitando a sondagem de todos os alunos da turma. Vera diz a ela que ainda não terminou. Mais uma vez, Vera queixa-se comigo sobre toda essa pressão.

Em momentos como esse é possível perceber como o trabalho docente tenta ser “controlado” e, ao mesmo tempo, as táticas utilizadas pela professora para buscar maneiras de tomar conta de tudo, de existir e atuar nesse contexto. Ela tenta nas brechas de uma outra atividade individual – de desenhar, colorir e colar – mais prazerosa solicitada a toda a turma dar conta do que lhe é cobrado. Há uma exigência: realizar as sondagens. Mas o tempo para esse tipo de atividade parece não ser suficiente, pois ela precisa utilizar esse outro tempo da aula para finalizar. Ela é cobrada por estar “atrasada”. Mas por que pode ter se atrasado? A atenção pode ter sido voltada para outras questões ou as sondagens (no momento pontual que deveria ser feita) com as crianças pode ter tomado um tempo maior que o esperado. E o que fazer com as outras crianças quando a professora precisa se deter a uma única, em um determinado momento? Como manter a turma produtiva e em silêncio durante a sua dedicação voltada apenas para uma criança?

Por mais que tente ser controlado, o “fazer” da professora vai buscando desvios, modos ser e de alfabetizar as crianças, seu compromisso pessoal e profissional.

Após todos os alunos guardarem os trabalhos de arte – finalizados ou não – a professora coloca a caixa de livros da sala em uma mesa e então cada aluno escolhe um dos livros para levar para a casa, o que acontece todas as sextas-feiras. A escolha é feita pelos alunos, sem intervenção. Não percebi brigas ou confusões entre as crianças para levar o mesmo livro. Parece-me que eles entendem que se não levarem o livro que querem nesta semana, poderão pegá-lo nas próximas.

Alguns minutos antes do sinal de encerramento da aula tocar, a professora coloca música no rádio da sala para as crianças cantarem e dançarem. Esse foi um dos momentos mais gostosos que presenciei. As crianças dançam e cantam entre as carteiras, no pouco espaço que sobra. Mas sorriem e se divertem tanto que chega a ser contagiante, até o ponto de algumas crianças me convidarem para participar da dança. Enquanto isso, a professora finaliza algumas sondagens e algumas correções de livros e de cadernos. Ela não tem tempo de se divertir com a turma, precisa finalizar suas tarefas e cumprir seus deveres. Os momentos escolares são bastante restritos. Com tantas obrigações e tarefas a cumprir, pouco tempo sobra para práticas mais socializadoras e compartilhadas.

Este parece ser um dos raros momentos de movimentação dos corpos, tão privados de expressões corporais além daquelas de segurar o lápis e desenhar letras...

Quanto à rotina, a professora Vera me conta, em diálogo posterior, que esta é mesmo uma proposição do “Ler e Escrever”, mas que é também uma cobrança da coordenadora. Ela conta que houve um ano nessa escola em que a coordenadora passava diariamente de sala em sala para verificar se a rotina estava escrita na lousa. E, para além dessas cobranças mais pontuais, se ela passar pela sala, precisa ver que a rotina está na lousa durante todo o período escolar. Por isso, segundo ela, as professoras escrevem a rotina bem no cantinho da lousa, justamente para que não precise ser apagada e para que a coordenadora verifique o cumprimento desse dever. São estratégias de controle de uma coordenação que também é controlada por outras instâncias. Um jogo de controle e resistência, de modos de atender e ao mesmo tempo de enfrentar as disciplinas, segundo representação do ser e fazer do professor que movimenta essas práticas.

Mas, segundo Vera, ela também acha importante fazer uso da escrita da rotina para que os alunos possam compreender o que será trabalhado durante o dia e para que possam acompanhar quando ela vai “riscando e marcando conforme já foram desenvolvidas as aulas”. Ainda, para ela, no caso das turmas de 1º ano é importante utilizar a rotina, pois é uma forma dos alunos já identificarem as palavras:

no caso do 1º ano, eu trabalho com a letra inicial. Ainda teve um ano que eu até brinquei, porque conforme vai passando o bimestre tem alguns alunos que não estão alfabéticos, mas só de você colocar, por exemplo, a letra “E”, daí eles falam “Ah! Educação Física!”, mas eu falo, mas hoje nem tem Educação Física, vamos ler o que está escrito! Já cheguei uma vez até a mudar a palavra porque eu falava assim pra eles “Se eu colocar, como no caso do ‘E’, estante, ou qualquer outra palavra que começa com ‘E’ ele vai ler Educação Física, que no caso se apoiam na letra inicial. Já cheguei até a fazer isso brincando com eles para ver quem iria conseguir realmente ler (Resposta de Vera – entrevista novembro/2006).

Ela conclui retomando que de fato esta é uma atividade cobrada pelo material didático, pela coordenação, mas que se tornou uma rotina dela e das outras professoras para os alunos acompanharem e saberem o que será trabalhado no dia. Também o destaque na grafia da letra inicial com giz colorido se justifica pelo que ela diz sobre uma das ênfases do 1º ano, que é proceder a um ensino das palavras orientado pela letra inicial destas. A professora “obedece” a coordenação e as orientações do “Ler e Escrever” e também argumenta em seu discurso um saber pedagógico relacionado à utilização da rotina aproveitando para atribuir-lhe mais um sentido: mudar palavras para provocar a leitura.

A organização da rotina parte de um planejamento dos professores e da equipe escolar, já que os tempos e espaços compartilhados exigem uma sintonia entre as turmas.

Dessa forma, os usos, por exemplo, da biblioteca ou da sala de vídeo exigem que apenas uma turma por vez ocupe esses espaços.

A lousa, por sua vez, é o suporte para a escrita da rotina, que se configura como uma agenda diária. Um recurso que não está a serviço apenas dos alunos, mas também do professor, que precisa planejar seu trabalho diário pensando nas exigências escolares e também adequando a rotina às especificidades da turma, organizando seu próprio tempo de trabalho em cada tarefa.

A professora Vera, nos dias acompanhados, não pareceu se importar tanto com o cumprimento das tarefas nos tempos estipulados. Se uma atividade não terminava conforme o tempo planejado, ela poderia ser finalizada em uma próxima oportunidade. Em alguns momentos, presenciei certa pressa: principalmente nas cópias que os alunos fazem da lousa – já que o fazem em ritmos e velocidades diferentes – a professora se preocupava em acelerá-los para terminar rápido e para que assim outra atividade pudesse ser iniciada, evitando assim uma “dispersão” própria das crianças.

Essa primeira prática de escrita diária é realizada pela professora com a turma no exercício de escrever e ler para as crianças. Uma prática rotineira apropriada plenamente por Vera. Um fazer que parece aproximar centenas de professores, outras escolas e outras turmas, e que permite identificar uma prática que se atualiza há décadas, em continuidade, com justificativas pedagógicas que a reforçam e que podem ser um tanto diferente ao longo do tempo.

3.1.2 O ensino do alfabeto e das famílias silábicas

Após a escrita e leitura da rotina do dia feita pela professora, com uma régua na mão – um gesto antigo do mestre de acompanhar a leitura oral da turma – ela pede que as crianças leiam as letras do alfabeto que são apontadas por ela, acima da lousa.

Esse alfabeto é apresentado sem imagens, apenas com as quatro formas de grafar as letras: cursivas maiúsculas e minúsculas e bastão, também maiúsculas e minúsculas. Trata-se de folhas sulfite impressas e colocadas dentro de plásticos que, por sua vez, são colados lado a lado em toda a extensão da lousa, na parede. Um modo de apresentação do material não descartável e cuidadosamente revestido para talvez ser aproveitado para outras turmas, em outros anos. Há, neste momento, também uma música para fixar a ordem alfabética: “Suco gelado, cabelo arrepiado, qual é a letra do seu namorado? A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q, R, S, T, U, V, X, Y, W, Z”.



Imagem 1: Parte do alfabeto exposto acima da lousa. Foto da pesquisadora, 2016.

Vera pede que as crianças leiam – ou recitem – o alfabeto conforme ela aponta as letras, em um gesto padrão da professora alfabetizadora. Primeiro, de “A” a “Z” e depois, de “Z” a “A”. Por vezes, a velocidade em que as crianças dizem as letras é maior do que as indicações da professora, o que permite inferir que a leitura torna-se mecânica, decorada, quase somente sonoridade e oralização. Na sequência, ela pede para que apenas as meninas recitem o alfabeto e depois os meninos. Estimula cada grupo a, em coro, soletrar as letras. Em seguida, Vera me diz: “Está percebendo, Mariana? Eles decoraram a ordem e agora cantam a sequência! Agora vamos ver quem sabe mesmo os nomes das letras”. Então, chama determinados alunos e aponta aleatoriamente para as letras; a criança então deve dizer os respectivos nomes. Neste momento, vários alunos não acertam demonstrando que, de fato, apenas decoraram a sequência alfabética. “Ah! Estão vendo só! Vocês cantam o alfabeto como se fosse uma música, já decoraram a sequência! Eu já disse, vocês precisam olhar para o desenho da letra e lembrar do nome dela, do som dela”, diz Vera.

Foi engraçado quando Vera me disse: “quer ver Mariana, a [nome da aluna] consegue soletrar as letras de trás para frente sem olhar!”. A menina recita de “Z” a “A” bem rápido, em um fôlego só, sem olhar para o alfabeto acima da lousa. Vera diz: “Está vendo como eles decoram?”.

Decorar, recitar e memorizar a forma das letras e seu som: mais continuidades e permanências na história da educação escolar. Os princípios do método sintético presentes nos modos de alfabetizar hoje.

Com o giz na mão, Vera pede que as crianças abram seus cadernos e iniciem a escrita do que ela vai colocar na lousa logo nas próximas linhas que estão em branco no caderno de lição. Ela faz a escrita do cabeçalho e, na sequência, ela escreve o alfabeto para que as crianças copiem. Essa escrita – ou cópia – é diária nos cadernos. Observando o caderno da aluna, que é fonte dessa pesquisa, a primeira vez em que aparece a escrita do alfabeto logo

após o cabeçalho é no dia 12/02/2016, ou seja, logo no início do ano. Nas primeiras etapas, a professora escrevia na lousa o alfabeto todo, mas, à medida que as crianças ficavam mais seguras para copiar as letras do alfabeto acima da lousa, ela deixou de escrevê-lo inteiro, colocando apenas as letras iniciais e pedindo para que fizessem até o “z”.

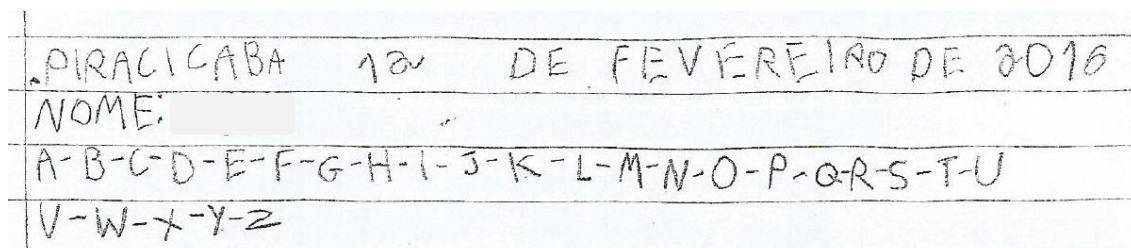


Imagem 2: Escrita do alfabeto – primeira ocorrência, 12/02/16. Fonte: Reprodução do caderno de lição da aluna. 2016.

Vera está consciente da importância de as crianças reconhecerem as letras para que possam, posteriormente, formar sílabas e palavras, mas expõe a mim que o treino do traçado das letras é proibido nas salas de alfabetização. Dessa forma, algumas insistências dela para esse ensino são realizadas de forma bastante velada, mas que ela não deixa de fazer por entender as necessidades dos alunos de sua turma. A concepção que orienta o trabalho na escola é o construtivismo que defende a construção do conhecimento pela criança em interação com o objeto de conhecimento e talvez por isso a opção por não ensinar traçado, ignorando, provavelmente, que a grafia das letras é convenção, é regra, não construção.

Assim também é descrito no guia do professor do “Ler e Escrever”: considera-se que “conhecer os nomes das letras é fundamental para os alunos que estão se alfabetizando, pois em alguns casos eles fornecem pistas sobre um dos sons que elas podem representar na escrita. Além disso, os alunos têm de conhecer a forma gráfica das letras e a ordem alfabética” (SÃO PAULO, 2014a, p. 71). Uma sugestão dada pelo mesmo material para trabalhar a ordem alfabética e o reconhecimento das letras em um contexto significativo é por meio da produção de um cartaz com os nomes dos alunos da turma, como a professora Vera já tinha em sua sala quando cheguei para observar.

Esse “apagamento” do ensino mais sistemático da escrita é um dos apontamentos realizados no documento do Pró-letramento, quando sinaliza alguns equívocos causados pelo construtivismo: algumas práticas, como as que envolvem o uso social da escrita e da leitura, articulados às concepções de letramento e que devem ser reconhecidas foram também acompanhadas por alguns reducionismos, como algumas práticas que negam os aspectos

psicomotores ou grafomotores, “desprezando seu impacto no processo inicial de alfabetização e descuidando de instrumentos e equipamentos imprescindíveis a quem se inicia nas práticas da escrita e da leitura” (BRASIL, 2008, p. 12).

Como um exemplo da preocupação da professora com a aprendizagem das letras, no dia 10/06/16, em diálogo com Vera durante a aula, enquanto uma atividade do livro didático se realizava – na qual as crianças deveriam completar lacunas com palavras que rimassem – ela faz um relato ao terminar de auxiliar uma menina que tinha dificuldade para desenhar a letra ‘R’: “Às vezes as crianças complicam tanto, desenham a letra da forma mais difícil. É uma grande dificuldade não poder ensinar o traçado das letras ‘como antigamente’ e algumas crianças têm dificuldades”. E continua dizendo que “é como a silabação; eles dizem que não pode mais, mas não tem como, as crianças não conseguem estabelecer algumas relações sozinhas. Pelo menos uma vez [por semana] eu procuro fazer a silabação com cada letra do alfabeto”.

Dessa forma, ela vai encontrando táticas para assegurar, ao seu modo, que as crianças tenham contato com aquilo que ela considera uma necessidade. Em alguns casos, quando percebe que algum aluno erra a grafia das letras, ela vai até a lousa e mostra como é possível desenhá-las, apontando o caminho correto. Assume que o traçado é e pode ser ensinado pelo adulto, talvez por ter tido contato com essa prática em sua época de escola. Vera mostra que não faz a adesão total ao programa e nem às orientações da coordenação escolar. Mostra que não é uma máquina que automaticamente põe em prática as ordenações recebidas. Ela cria ocasiões em que põe em evidência sua trajetória escolar, sua formação pedagógica, seus valores em relação ao ensino da escrita e o momento vivido, impulsionados pelas dificuldades apresentadas pelas crianças.

Acompanhando Certeau (1985), a maioria das práticas cotidianas são práticas de furtividade, já que agimos sorrateiramente por meio de práticas sutis em um lugar do qual não somos proprietários. Embora a sala de aula e a turma sejam responsabilidade de Vera, esse não é um campo completamente “seu”, está demarcado por ordenações e determinações que não são definidas por ela e nem pelos demais professores. O que ela faz é se apropriar das recomendações à sua maneira, ressignificando-as em seu cotidiano a partir das relações com as crianças. Ainda, Vera ressignifica as recomendações, uma vez que sua experiência escolar provavelmente foi diferente e contava com uma sistematização maior do traçado das letras e da silabação, práticas tradicionais da escola que permaneceram e que podem fazer parte de sua memória enquanto aluna e também como professora. Ela desvia das recomendações não porque sua prática é totalmente inventiva no sentido de ser “nova” ou “diferente”: é difícil ir

contra a tradição escolar, pois ela é muito forte e exerce grande influência no imaginário social, não só entre os professores, mas também entre as famílias.

Vale destacar, apenas a título de complementação das observações, que a partir do mês de março, após as crianças escreverem o alfabeto, na sequência começam a ser registrados os numerais. Primeiro, de 1 a 10, e progressivamente, ao longo dos meses, até chegar na sequência de 1 a 100. Os numerais também ganharam um cartaz na sala. No canto esquerdo da lousa a professora expõe os números de 1 a 100. Dessa forma, os alunos também podem copiar – ou consultar – os numerais assim como fazem com o alfabeto. O desenho dos números e sua sequência, portanto, também é visto como um exercício a ser praticado, um conhecimento da tradição escolar a ser incorporado e ensinado.

A partir do dia 16/05/2016, conforme observei no caderno da aluna, a professora começou a insistir no ensino das famílias silábicas. Após quatro meses de aula iniciou-se o trabalho com a família silábica da letra “B”. A professora, ao esclarecer que as famílias se formam com a junção da consoante com as vogais, vai auxiliando os alunos a unirem o “B com o A, o B com o E” e daí por diante. Ela escreve na lousa e as crianças copiam nos cadernos. Na sequência, os alunos são convidados a pensar em palavras que se iniciam com cada uma das sílabas, e então, ao sugerirem palavras, a professora as escreve na lousa, de forma a sempre estimular que as crianças contem coletiva e oralmente o número de sílabas e que sugiram como grafá-las.

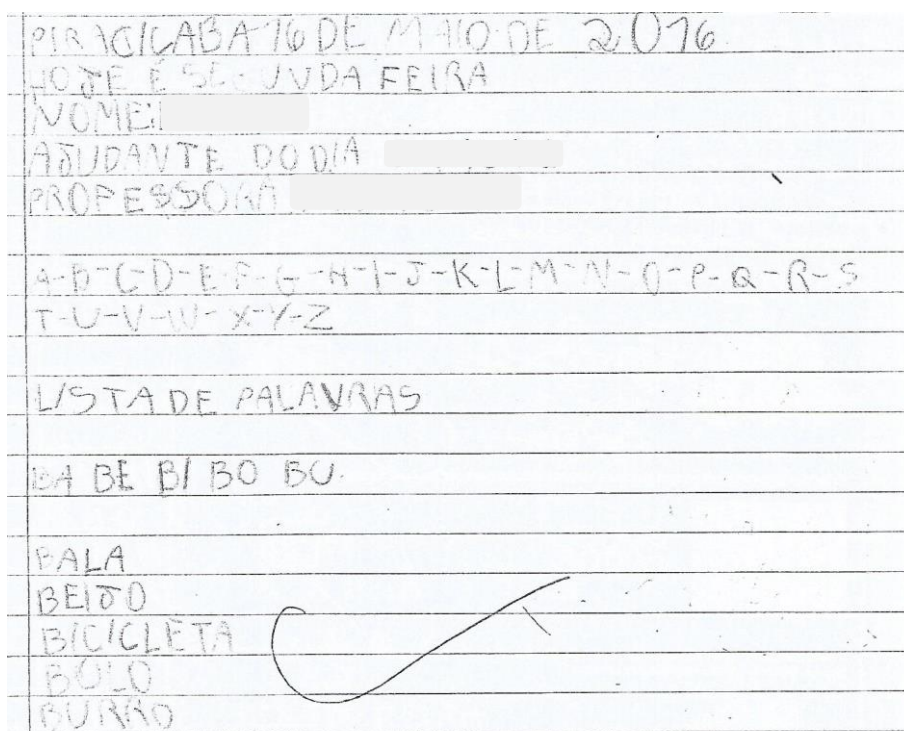


Imagem 3: Primeira ocorrência de exercício com famílias silábicas, 16/05/16. Reprodução do caderno de lição da aluna, 2016.

Na tradição escolar, essa prática é bastante comum. Desde o método sintético essa sequência do ensino da leitura e da escrita é respeitado: o ensino das letras (apresentação do alfabeto, leitura oral da turma individual e em grupo, traçado, nome e som) para então iniciar o ensino das sílabas. Uma a uma, as consoantes, na ordem alfabética, vão compondo suas “famílias” com o auxílio das vogais, também já bastante ensinadas anteriormente. O procedimento também nos parece bastante comum: o gesto da escrita na lousa pela professora a partir das sugestões das crianças e a posterior cópia nos cadernos. Trata-se de continuidades de modos de ensinar legitimados pela tradição escolar que provavelmente compõem a memória dessa professora. Um movimento da professora que indica uma prática construída a partir da tensão entre a disciplina e a invenção.

Mas como a mãe que vai ao mercado com a lista de compras previamente planejada e que dá “golpes” por intermédio das relações entre memória e o instante (considerando o inesperado como preços de produtos, promoções, lembranças dos gostos familiares, etc), conforme nos sugere Certeau (1985), Vera também, ainda que tenha seu planejamento pautado no material didático e nas orientações de como proceder ao ensino da leitura e da escrita, a partir de sua interação com as crianças e deparando com algumas dificuldades, lança mão de seus saberes construídos ao longo de sua trajetória como aluna e como professora. Decide pois, ensinar o traçado das letras, ainda que essa prática possa ser recriminada. Ela acredita em sua eficiência e dá ao ensino do traçado uma importância. Trata-se de um valor incorporado à prática de alfabetizar pelo ensino das letras e das sílabas.

Em um dos dias em que estive acompanhando a aula, 20/05/17, logo após a escrita do alfabeto na lousa, a professora relembra os alunos que no dia anterior fizeram a família silábica do “F” e pergunta a eles qual família será feita naquele dia. Em coro, respondem que será a família do “G”, já que a professora pede que consultem o alfabeto acima da lousa. Um aluno vem me mostrar o caderno e diz que no dia anterior fizeram a família silábica do “F” e pularam a letra “E”, pois “ele não tem família”⁵⁴.

A professora começa a escrever na lousa sempre antes perguntando às crianças como se deve grafar. Dessa forma, começa a se construir a família silábica do “G”: GA – GE – GI – GO – GU. Assim que a professora finaliza a escrita, ela pede que as crianças leiam cada uma das sílabas. Uma grande parte das crianças leem “JA” para a sílaba “GA”. A professora aumenta o tom de voz e diz que o som correto é “GA” e não “JA”. Pede então para

⁵⁴ A escola “inventa” um conhecimento e uma explicação didatizada para ser aprendida pela criança. A utilização de expressões que parecem estar ligadas ao mundo infantil são bastante comuns e também ligadas à tradição escolar de tentar “traduzir” o discurso adulto para a compreensão da criança.

as crianças repetirem algumas vezes o som do “G + A”. A explicação é dada pela exposição gráfica das letras “G” + “A” e pela oralização da professora que aumenta o tom, corrige enfatizando o correto, repetindo mais de uma vez, e pedindo às crianças para pronunciarem também várias vezes. Um valor dado à prática de alfabetização que se faz na associação entre letras, sílaba som correspondente e na repetição mais de uma vez dessa associação pela professora e pelas crianças.

É uma confusão comum durante a aprendizagem inicial da escrita, já que o fonema /j/ pode ser representado tanto por “g” como por “j”, pois nem sempre um fonema corresponde a uma única letra – como também é o caso do fonema /k/, por exemplo, que pode ser representado pelos grafemas “c”, “k” ou ainda “q”. Essa confusão, no entanto, não é justificada pela professora como uma característica da Língua Portuguesa, mas como uma dificuldade individual de certas crianças, não da sala toda, por isso ela repete várias vezes enfatizando o som “correto”.

Também esse procedimento de ensino indica uma continuidade na tradição escolar na qual se estabelece uma relação unívoca entre letra e som, encadeadas pela memorização. As orientações mais atuais, no entanto, chamam a atenção para a relação não biunívoca entre som e letra, diferentemente do que a professora adota ou parece ignorar.

Na sequência, como é possível observar na imagem apresentada acima, é feita uma lista de palavras com cada sílaba. No caso da família do “G”, a professora pede que as crianças ajudem a pensar em palavras que comecem com cada uma das sílabas e então, oralmente, as crianças, todas ao mesmo tempo, vão fazendo as sugestões. Sílaba a sílaba a professora pergunta às crianças: “O ‘GA’ se faz com quais letras?”. Vera anota as sílabas corretas na lousa em letra bastão e vai formando as palavras. Ela marca cada sílaba com um traçado em baixo, para que as crianças percebam que a palavra é formada por pedaços menores, as sílabas. E então a lista fica da seguinte forma, sendo que a maioria das crianças que participava, falava corretamente as palavras correspondentes:

GA VIÃO
GEN TE, GE MA
GI RA FA, GIL DA
GOL, GOL FI NHO
GUS TA VO⁵⁵

⁵⁵ As palavras não são grafadas com as sílabas separadas como se apresentam aqui. Elas apenas são grifadas pela professora, sílaba a sílaba para que as crianças visualizem. A separação das sílabas com um espaço foi utilizado aqui como recurso para que seja possível compreender que a marcação das sílabas (com grifado) é uma prática

Nos próximos tópicos deste capítulo será enfatizada a produção de listas como uma prática de escrita diária. Para este momento é importante destacar que o que foi apresentado acima na imagem bem como na transcrição do caderno (da família silábica do G) fazem parte dessa atividade de produção de lista.

No entanto, diferentemente de alguns casos que serão tratados, estes envolvem a escrita de palavras em forma de lista a partir da mesma família silábica. Ou seja, as palavras não estão compreendidas, necessariamente, no mesmo campo semântico e, portanto, não se configura como uma lista temática, nem tampouco estão ordenadas a partir de rimas; tampouco trata-se de uma lista produzida pelas crianças para um finalidade específica que elas tenham, como, por exemplo, nomes de convidados para a festa de aniversário. Distanciando-se da função própria do gênero lista – anotar para lembrar e organizar ações, organizar nomes de convidados ou materiais a serem comprados no supermercado, por exemplo – esta atividade em questão auxilia o trabalho da professora no caminho do ensino da língua escolhido: o ensino das letras (na recitação do alfabeto e na escrita no caderno), o ensino das sílabas (o trabalho com a repetição das famílias silábicas), a escrita de palavras (a partir da família silábica em estudo) e, por fim, a escrita de pequenas frases que envolvam algumas das palavras anteriormente produzidas. Nesse percurso, as crianças identificam, primeiramente, a letra a ser estudada; aprendem que ela pertence a uma família silábica, ouvem e falam por diversas vezes cada um dos fonemas, dizem oralmente palavras, leem, veem e copiam uma lista e, por fim, aprendem a colocar estas palavras em frases. São vários gestos de repetição na memorização da associação entre som e grafia.

Observando os registros do caderno da aluna, é a partir da família silábica da letra “M” (em 31/05/17) que a professora começa a inserir a escrita de frases que contemplem alguma palavra com a família silábica em questão. Alguns exemplos: “Eu escutei **música**” (família do M); “O **navio** afundou” (família do N); “Eu tenho um **peixe** (família do P)”; “O **rato** entrou no buraco” (família do R); “Eu chupei **sorvete** (família do S)”, entre outras. Quando o alfabeto é concluído, a cópia das famílias silábicas e das consequentes produções de listas de palavras sob essa mesma orientação, não mais aparecem no caderno e as listas voltam a ser predominantemente temáticas.

Estes relatos contribuem para que seja possível refletir sobre uma prática relacionada diretamente com o ensino do sistema alfabético, mais precisamente ligada à silabação, ao que se pode compreender como processo de alfabetização. Nestes, bem como

comum da professora. De outra forma, não seria possível apresentar com o recurso digital. As crianças, no entanto, não grifam as sílabas nos cadernos, por orientação da professora.

em outros momentos, a professora explica que esta – a silabação – é uma prática à qual ela recorre quando entende ser necessário, mas que é uma prática velada, já que vai contra as determinações do material didático e das formações feitas com a coordenadora da escola e nas demais oferecidas pela SME. Uma prática velada pela professora, que a “esconde” da coordenação, mas intensa nas práticas observadas por mim. Em sua sala de aula, uma configuração de práticas se caracteriza pela “obediência” às orientações do material didático e pelas necessidades que Vera julga identificar nas crianças.

Escolhida como boa professora para ser observada por mim, percebemos que o seu “sucesso” e reconhecimento não podem ser interpretados apenas pela sua adoção às orientações oficiais. Atenta aos conhecimentos que acumulou e sua formação escolar, acreditando que apenas com as orientações não daria conta de alfabetizar, ela investe em práticas que julga serem as mais eficientes.

Neste caso, Vera parece “burlar” as orientações e prescrições mais atuais, mas é adepta do já vivido na cultura escolar. A força da tradição escolar e da interação da professora com as crianças se impõe sobre o “novo” e imposto pelos discursos oficiais. É nesta tensão que os programas e as políticas educacionais não conseguem dominar completamente o fazer docente, uma vez que sugerem apenas uma visão correta, orientando que a nova proposta substitua completamente a antiga, extinguindo-a, como se isso fosse possível.

Vera, nesta direção, se distancia, em parte, da compreensão que hoje se tem sobre o ensino do Sistema de Escrita Alfabético (SEA), que o compreende como um sistema notacional e, por isso, um objeto de conhecimento, e não como um código. Para Moraes (2005), o SEA é um sistema notacional que se serve de caracteres – como o alfabeto – de um sistema simbólico convencionalizado para substituir objetos da realidade de modo fiel. Dessa forma, para aprender o SEA, o aluno precisa compreender as propriedades desse sistema notacional, que implica em: compreender que se escreve com letras; que as letras possuem formato fixo; quais as combinações de letras permitidas na língua; que as letras possuem valores sonoros fixos convencionalizados, mas que várias letras têm mais de um valor sonoro (MORAES, 2005).

O programa “Ler e Escrever” (2014a), como forte orientador da prática de Vera, por sua vez, define que a língua é um sistema discursivo organizado no uso e para o uso, de maneira contextualizada, em sua modalidade oral ou escrita. Para que a criança leia e escreva com autonomia, no entanto, é necessária “a apropriação do sistema de escrita, que envolve, da parte dos alunos, aprendizagens muito específicas. Entre elas o conhecimento do alfabeto, a forma gráfica das letras, seus nomes e seu valor sonoro” (SÃO PAULO, 2014a, p. 18).

Embora esse material insista que a alfabetização seja realizada em contextos de letramento e que seja enfatizado o uso de diferentes gêneros textuais, o ensino do SAE parece ter um lugar importante nas recomendações para a alfabetização, conforme se pode observar nas atividades propostas pelo livro didático e pelas práticas da professora. Vera procede ao ensino do SEA de uma forma mais aproximada do método tradicional, no qual as letras e sílabas são apresentadas de forma sequencial, partindo dessas unidades menores, por vezes, descoladas de um contexto maior.

Assim, no “Ler e Escrever” define-se que a escola deve proceder a um ensino da linguagem escrita – utilizada nos diferentes gêneros textuais que circulam socialmente – e ao ensino do sistema de escrita – composto de letras e de outros sinais gráficos, para grafar o que se pretende expressar. Dessa forma, de acordo com o guia do professor, “para realizar atividades com foco na escrita, o aluno deve pensar nas propriedades do sistema de escrita sem se preocupar com a linguagem” (SÃO PAULO, 2014a, p. 28). Esse tipo de ensino geralmente envolve, de acordo com o mesmo material, estruturas textuais mais simples, tais como listas, etiquetas, títulos, ou, ainda, textos curtos memorizados, como parlendas, quadrinhas, cantigas, etc. Vera cumpre essas orientações no seu cotidiano com a sala de aula, uma vez que o material didático já sinaliza as atividades a partir desses gêneros. Ainda, Vera produz, conforme o indicado, as listas diárias, os cartazes, faz brincadeiras com quadrinhas, etc, bastante ligadas ao que o material propõe.

Retomando a discussão sobre o ensino do alfabeto e da silabação realizados por Vera com sua turma, a partir das observações do caderno de lição da aluna que é fonte material da pesquisa, observei que o ensino das letras cursivas aparece pela primeira vez em 08/08/16, iniciando pelas vogais, como se pode observar na reprodução abaixo:

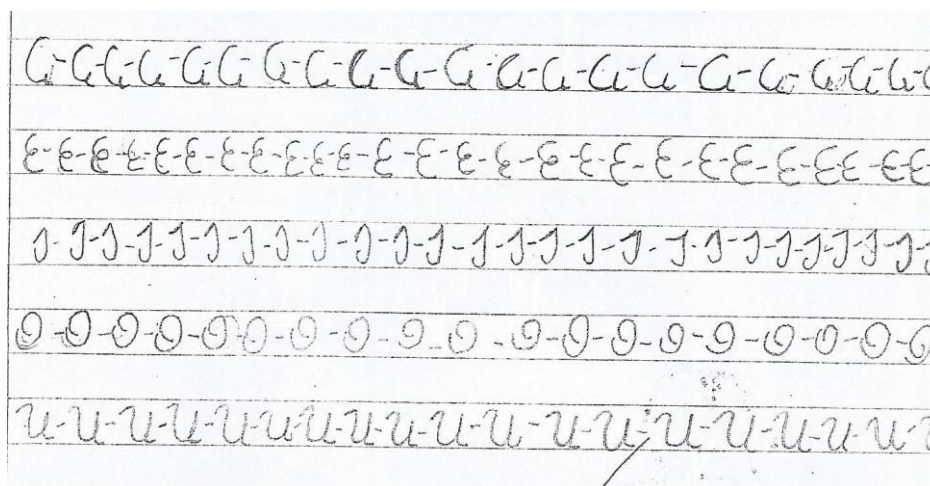


Imagem 4: Escrita das vogais cursivas (primeira ocorrência da escrita cursiva no caderno; 08/08/16). Reprodução do caderno de lição da aluna, 2016.

No caso da imagem apresentada acima, trata-se da cópia direta da lousa. A professora escreveu, uma abaixo da outra, as letras A-E-I-O-U, em seu formato cursivo maiúsculo. A aluna preenche as linhas com as respectivas letras. Da mesma forma se procede com as consoantes, como se pode verificar abaixo:

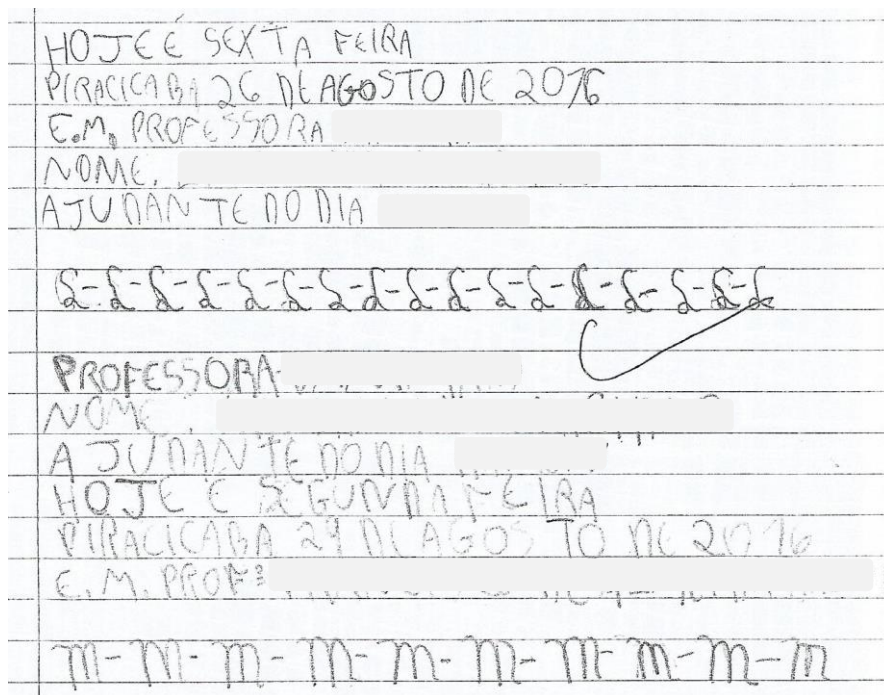


Imagem 5: Escrita das consoantes cursivas. Reprodução do caderno de lição da aluna, 2016.

A partir da letra “M”, neste caderno de aluna observado, o treino da letra cursiva aparece colado no caderno, dessa vez, usando pontilhados, como é possível observar abaixo, tendo sido primeiramente feito em folha avulsa.

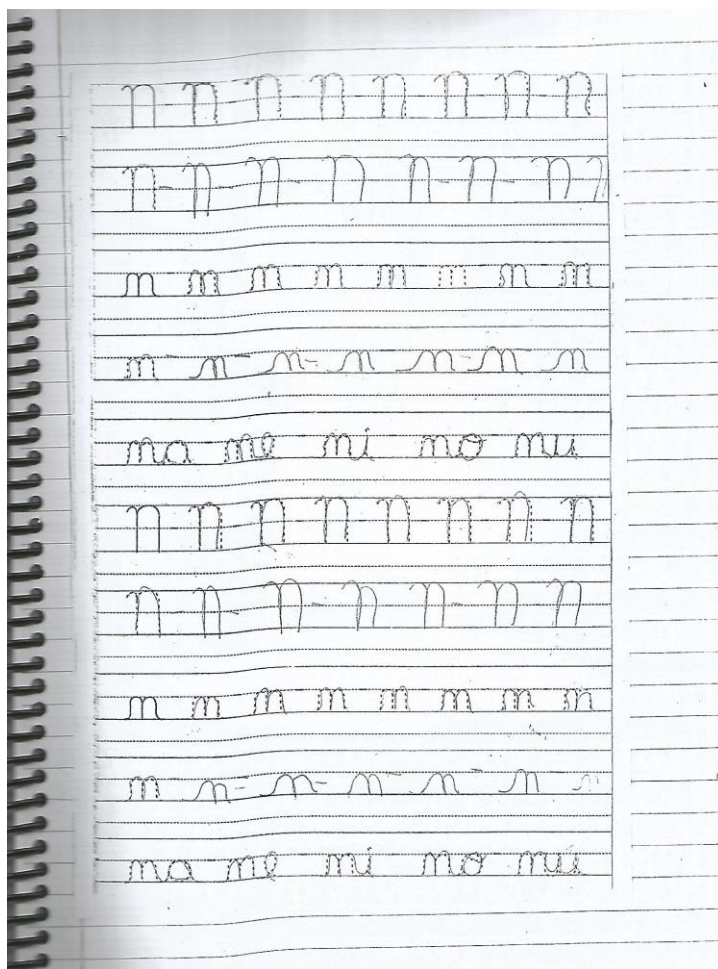


Imagem 6: Escrita da letra “N” cursiva em folha avulsa, colada no caderno da aluna (02/09/16). Reprodução do caderno de lição da aluna, 2016.

Mais uma continuidade nas práticas tipicamente escolares podemos perceber nesse tipo de atividade: ensinar copiando as letras por várias vezes e a partir de um modelo, inclusive o pontilhado, e a ideia de que a criança aprende de forma sequencial – letras maiúsculas, minúsculas, sílabas, palavras, etc. – para que não se confunda.

Mesmo que tenha sido utilizada essa estratégia de treino da letra (em um afolha separada com os pontilhados), há no caderno a escrita das mesmas letras, continuando o alfabeto. Nessas folhas avulsas, conforme é possível observar, há a ocorrência das letras cursivas em seu formato maiúsculo e minúsculo, além da família silábica nos dois casos. Diferentemente, os registros dos cadernos – como cópia da lousa – não contemplam a escrita das famílias silábicas.

Acompanhando o caderno pelas datas, foi possível verificar que após todas as letras cursivas maiúsculas terem sido copiadas – uma por dia – passou-se então a escrever as letras cursivas minúsculas. Na sequência, ainda acompanhando pelas datas, a professora passou a solicitar a escrita das famílias silábicas no formato cursivo, apenas em minúsculas.

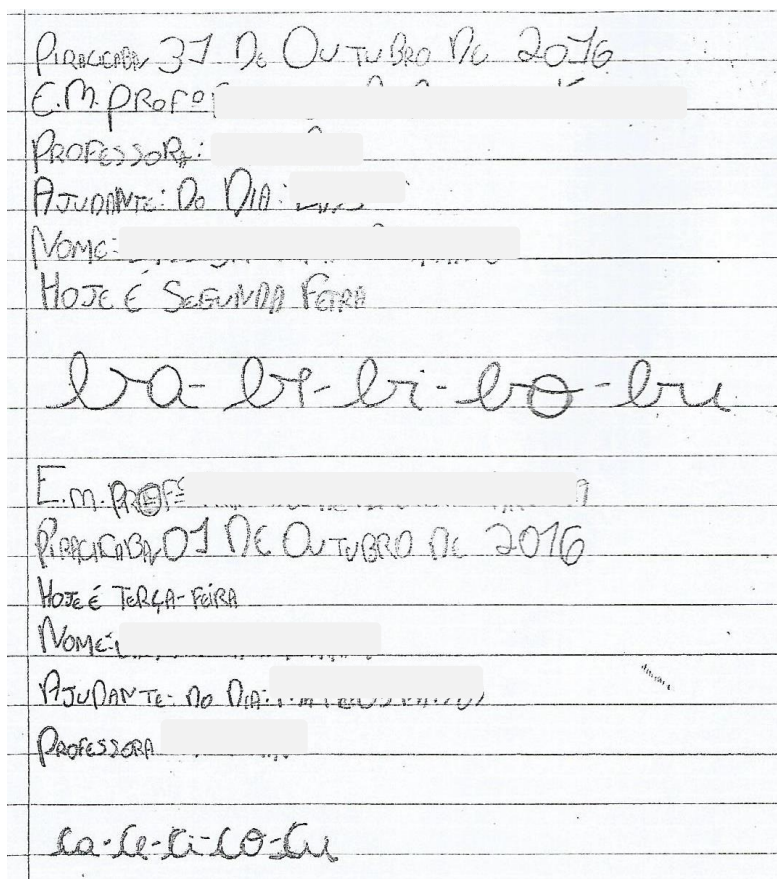


Imagem 7: Escrita das famílias silábicas na modalidade cursiva minúscula. Caderno da aluna. Acervo da pesquisadora.

Ao analisar algumas dessas práticas que envolvem o ensino do alfabeto e das famílias silábicas, é possível considerar que embora o sistema de ensino da cidade de Piracicaba e, de uma forma geral do país sugiram uma outra condução para a alfabetização, Vera opta por seguir este caminho, em que segue as orientações do material didático mas não deixa de lado um tipo de ensino “preparatório” para a escrita, em que a sequência letra, sílaba, palavra, frase é intensificado.

Em diálogo com Vera, ela explica que o treino de traçados das letras cursivas não é “bem visto” pela rede de ensino. Mas que

no caso do 1º ano, nessa sala, no final do 3º bimestre, os alunos já estavam na maioria alfabéticos, já estavam produzindo textos, então a gente começa a introduzir a letra cursiva. Não pode ser como um treino... essa atividade [das letras pontilhadas] as professoras do 2º ano estavam separando xerox para os alunos e a gente comentou se não poderia pegar uma cópia para passar aos nossos alunos também. No dia, a coordenadora estava junto e ela autorizou, só que ela disse que essa atividade não era para trabalhar em sala de aula porque não deixa de ser um treino, então nós optamos por mandar para a casa, mas também não era assim com frequência, tipo uma vez por semana só. (Resposta de Vera – entrevista dezembro/2016).

Novamente percebemos o quanto a presença do “outro” em interação com Vera – seja a coordenadora ou as crianças – interfere em suas decisões diárias e faz com que ela busque novas táticas de atuação.

Ela continua explicando como a coordenadora orientava o trabalho com as letras cursivas a partir das proposições das professoras do 1º ano: “inicialmente na sala, explicando certinho o traçado, onde começa, fazer o pontilhado e tudo certinho, antes de enviar para casa. Nós enviamos para casa, mas no caso da minha sala foi um fracasso, porque os alunos não conseguiam fazer o contorno certinho e não tinham ajuda dos pais também, ou faziam de qualquer jeito, enfim, por isso que só tem essa folhinha [as que eu percebi coladas no caderno], acho que a aluna acabou colando, porque eram folhas separadas que no caso, era pra depois juntar e colocar no saquinho pra poder levar para a casa. Mas enfim, acho que a gente chegou a dar duas ou três folhinhas, daí não deu certo então por isso que você não encontra no caderno outras folhas. Depois, começamos a trabalhar na sala mesmo, no próprio cabeçalho, todos os dias trabalhava uma letra, fazia uma lista de palavras com a letra e escrevia uma frase”.

Vera conta que mesmo a coordenadora tendo autorizado, essa prática só foi possível pela insistência das professoras do 1º ano, que percebiam a necessidade de um treino motor mais específico no caso das letras cursivas, o que não acontece com as letras de fôrma, talvez porque neste formato o traçado seja menos complicado e porque a todo momento as crianças estão expostas e esse tipo de escrita, seja nos cartazes ou na lousa, pela escrita da professora.

Vera continua justificando seu trabalho e dando legitimidade a ele em conjunto com as ações da escola:

Como eu já falei, a rede não autoriza esse tipo de atividade, só que isso também é de escola para escola. Como por exemplo, eu já cheguei a trabalhar na [nome de outra escola] que no primeiro ano tinha até uma apostila encadernada com o alfabeto completo, cada folha uma letra do alfabeto e mandava essa apostila como lição de casa. (Resposta de Vera – entrevista dezembro/2016).

No interior de muitas “ordens” há também muitas outras maneiras de alfabetizar – mais veladas – que se multiplicam no contexto escolar e que são adotadas pelos professores, no desejo de acertar e de seu papel de professora alfabetizadora.

Em outros momentos que presenciei durante as aulas, tive contato com atividades impressas pela professora oferecidas aos alunos que “não estavam alfabéticos” que envolviam o preenchimento de lacunas nas palavras com as letras faltantes. Em outros casos, a turma

toda realizava esse tipo de exercício, como consta em meus registros do dia 28/06/2016, em que as crianças, no livro de Língua Portuguesa, deveriam completar palavras como: LI_ _ O (livro), V_ _L_ _ (violão) que eram precedidas pelas imagens correspondentes.

Ao seu modo, Vera vai desenvolvendo com a turma as atividades propostas pelo material didático e pela coordenação juntamente com as atividades que elabora para “suprir” ou para “garantir” o ensino da língua escrita, rememorados de sua formação escolar, partilhados por colegas de profissão. Ela cria seu modo de alfabetizar na tensão entre o que se impõe – as novas recomendações de ensino – e as vivências que teve na tradição escolar. Ela aciona seus conhecimentos, vindos de diferentes momentos, locais ou experiências, e compõe sua prática de forma híbrida, entre disciplina e invenção.

3.1.3 Os cabeçalhos

Uma das práticas de escrita que mais me chamou a atenção durante as pesquisas de campo foi a escrita do cabeçalho na lousa com a posterior cópia dos alunos no caderno. Podendo até ser considerada como uma prática “ultrapassada”, essa, no entanto, é uma prática diária na sala de aula da professora Vera.

Após a sequência de atividades, principalmente orais, por parte das crianças relatadas anteriormente – na maioria dos casos tendo cartazes como auxílio, cantando o alfabeto, lembrando do ajudante do dia, nome dos colegas da turma e a rotina escrita na lousa – a próxima tarefa é produzir o cabeçalho.

Os cabeçalhos, são como tipicamente produzidos, compõem-se de elementos básicos tais como o nome da escola, nome da cidade e data, nome do aluno, nome do ajudante do dia, nome da professora e característica climática do dia. Ao observar o caderno de uma aluna e também presenciando cotidianamente esse momento, foi possível perceber que, no início do ano, o cabeçalho era bem simples, sucedido, na maioria das vezes, pela escrita das letras do alfabeto, como já apontado. Essa configuração mais simples foi sendo gradativamente ampliada, como é possível observar nas imagens abaixo:

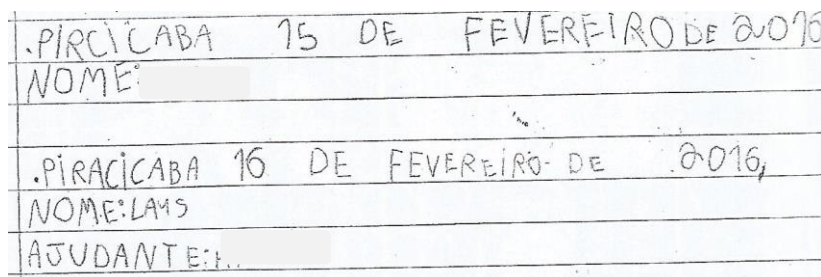


Imagem 8 – Cabeçalhos dos dias 15 e 16 de fevereiro de 2016. Reprodução do caderno de lição da aluna, 2016.

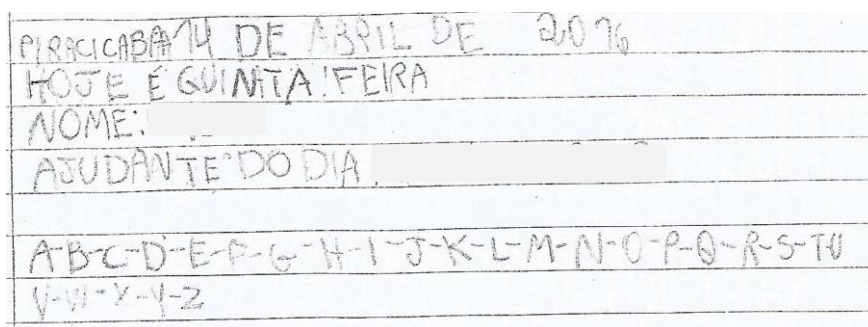


Imagem 9 – Cabeçalho do dia 14 de abril de 2016, seguido pela escrita das letras do alfabeto. Reprodução do caderno de lição da aluna, 2016.

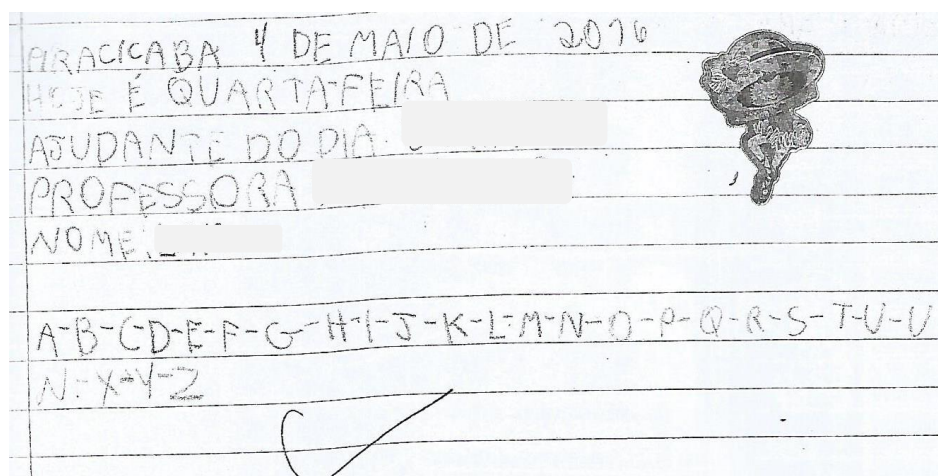


Imagem 10 – Cabeçalho do dia 04 de maio de 2016, seguido pela escrita das letras do alfabeto. Reprodução do caderno de lição da aluna, 2016.

Uma outra observação cabe à respeito dessa prática de escrita diária: a professora, a partir de um determinado momento, percebeu que as crianças já haviam decorado a estrutura do cabeçalho e então, automaticamente, já “cantavam” os itens na ordem correta registrada na memória. Sendo assim, a professora percebe que eles, quando não copiam da lousa, já memorizaram as palavras e a ordem e avalia a contribuição dessa prática.

Vera, em suas relações com as crianças da turma, busca caminhos para garantir a condução de seu trabalho. Ela poderia ignorar esses comportamentos e deixá-los apenas copiar, mas tem a preocupação de que essas práticas de escrita sejam úteis e formativas. As crianças vão dando a direção para seu trabalho, exigindo novos/outros modos de se organizar. Neste caso, a crença de que uma aprendizagem memorizada e decorada para garantir um domínio de conhecimentos “força” a professora a buscar outros modos no uso do cabeçalho: alterar a sequência das informações. O cabeçalho ganha um novo sentido: de seu texto para ser lido e compreendido pelas crianças em sua dimensão de informar de fato.

Dessa forma, a professora, compreendendo que esta poderia ser uma boa opção, passa a alterar a sequência das informações, conforme é possível perceber nas demais imagens:

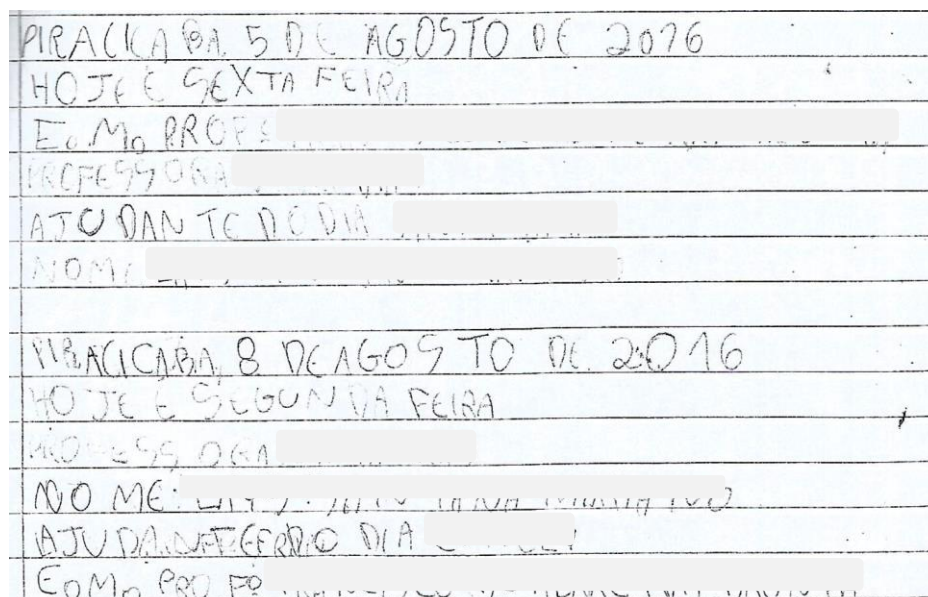


Imagem 11 – Cabeçalhos dos dias 05 e 08 de agosto de 2016. Reprodução do caderno de lição da aluna, 2016.

Nos cabeçalhos é possível observar que há elementos que persistem e outros que vão aparecendo ao longo do tempo: a data, o nome próprio e o nome do ajudante do dia estão desde o início do ano presentes nos cabeçalhos. Já o nome da escola, o nome da professora, o dia da semana são elementos que são inseridos gradativamente. Este é um momento de exercício de escrita que coloca todos os alunos fazendo a “mesma coisa”: copiar um texto da lousa, individualmente, em silêncio. Um exercício de escrever e tracejar as letras maiúsculas e de fôrma como primeiros ensaios de escrita. Além disso, os cabeçalhos sugerem uma contextualização da aula: onde, quando, por que, o quê. Essa escrita não é acompanhada da leitura, caracteriza-se mais uma cópia que deve ser feita rapidamente e que não precisa ser posteriormente corrigida.

Muito ligado à tradição escolar, os cabeçalhos copiados nos cadernos nos remetem a uma outra prática escolar – também ligada às práticas de alfabetização – bastante significativa e que não se restringe apenas à manutenção da tradição escolar: a utilização dos cadernos escolares.

Vera, na grande maioria dos casos presenciados, pede que as crianças escrevam nos cadernos os cabeçalhos e as posteriores sequências apenas após a escrita dela na lousa. Dessa forma, ela garante que o que será registrado estará mais próximo do correto. Mais próximo, pois a cópia nem sempre é garantia da exatidão. Ela diariamente faz recomendações

aos alunos de como utilizar o material: após a lição do dia anterior, pulando algumas linhas, na sequência de determinadas atividades ou em nova página. Ela também pede que as crianças acompanhem a escrita dela na lousa e apenas depois nos cadernos para que elas participem dessa construção das palavras: ela pede que observem e ditem algumas sílabas das palavras.

Embora a escrita no caderno seja proposta como cópia de lousa, ela não é pura transposição visual de um espaço para o outro. Para isso, a professora precisa orientar a disposição do texto no espaço da folha pautada com linhas, que tem tamanho menor que a lousa. No caderno a visualização do aluno é de cima para baixo, na horizontal, enquanto a lousa pressupõe uma visualização à frente, em um plano vertical. O suporte, dessa forma, orienta a disposição da escrita e essa é uma tarefa que precisa ser ensinada, além das marcações para pular linhas ou iniciar parágrafos, situações em que a professora precisa buscar marcadores que indiquem essas orientações aos alunos. A escrita nos cadernos, por sua vez, é antecipada pela escrita da professora na lousa, a posterior leitura realizada por ela apontando as palavras, por vezes uma leitura realizada pela turma e a cópia na sequência.

Dessa forma, conforme apontam Santos e Souza (2005),

para se utilizar os cadernos é preciso saber que há margens, nas quais nada deve ser escrito, que o preenchimento das folhas deve obedecer às sequências temporal e de realização das tarefas. Também devem ser aprendidas convenções de comunicação utilizadas por professores para indicar a avaliação das atividades realizadas. Assim sendo, a iniciação no uso dos cadernos prescinde a aprendizagem de um conjunto de regras, convenções e procedimentos (p. 292).

Antes das crianças iniciarem os trabalhos de cópia e escrita, a professora precisa fazer uma iniciação ao uso desse material, tentando reproduzir na lousa as características das páginas dos cadernos (com linhas, margens, etc.) para que possam acompanhar os espaços e formas de escrita.

As atividades de cópia não ocupam o mesmo tempo para todos os alunos. Alguns são mais rápidos, outros mais lentos e as cópias não são reproduzidas todas do mesmo jeito. Alguns copiam trocando letras, com disposições espaciais variáveis. Algumas crianças, por ficarem “atrasadas” em relação à turma, deixavam as cópias incompletas, pois o tempo para essa atividade era insuficiente. Enquanto isso, os mais rápidos buscavam outras formas de ocupar o tempo, circulando pela sala, conversando com colegas, colando adesivos nos cadernos, entre outros.

Hébrard (2001) aponta uma prática de escrita nos cadernos que entende ser importante: a realização de *agendas*, como uma forma de organização gráfica. Pode-se pensar

e associar ao que o autor denomina como “agenda” a feitura dos cabeçalhos diários. Neste caso, marca-se o dia, e a ordem cronológica governa a disposição do grafismo sobre a página. “O caderno-agenda”, destaca Hébrard (2001), tornou-se uma prova irrefutável do trabalho realizado em sala de aula, bem como considera a professora Vera.

Em relato pontual sobre os cabeçalhos ela diz que essa produção também é uma orientação da coordenação que seja feito diariamente mas que também reconhece como uma forma de comprovar que o aluno foi à escola, que registrou a atividade no caderno “porque no caso, como a gente já trabalha bastante com o ‘Ler’ e tem os outros livros didáticos, tem mães, principalmente do 1º ano, que têm uma ansiedade muito grande dos alunos começarem a escrever no caderno, de olhar o caderno do filho e ver o que ele fez na escola. E principalmente o 1º ano, o primeiro semestre, eles mal conseguem copiar o cabeçalho, então o cabeçalho para o 1º ano é uma forma de aprender a escrever no caderno, a copiar na linha, certinho, porque eles não tem noção quando eles chegam nem o que é uma linha, o que é um caderno, daí muitos escrevem com a letra grande”.

Para Vera, uma das funções principais da escrita do cabeçalho pela turma do 1º ano é o movimento de cópia, uma vez que as crianças estão em contato com a escrita. Mas ao longo dos meses, são inseridas novas e diversas informações que vão acrescentando novas palavras e novos conhecimentos, com a preocupação de alterar a sequência para provocar a leitura e não apenas a memorização. Vera considera que:

dentro do cabeçalho você vai incluindo outras atividades, como por exemplo, o dia, o próprio nome da cidade, está trabalhando o nome da cidade, o dia, os meses, o ano, então em uma linha só tem muita informação para o aluno do 1º ano. Também quando você coloca ‘hoje é segunda-feira’ está trabalhando os dias da semana; o nome da professora, geralmente a gente coloca o ajudante do dia também para aprender a escrever o nome do aluno e para conhecer quem é o ajudante do dia, o nome dele e também o nome da escola, porque muitos alunos não sabem o nome da escola [referindo-se a uma abreviatura que é utilizada para denominar o nome da escola toda.]. (Resposta de Vera – entrevista novembro/2016).

O caderno escolar, portanto, é o suporte material para o registro das práticas diárias de escrita que tem sempre seu início com a escrita do cabeçalho. Há diversos casos observados no caderno da aluna em que há, em determinadas datas, apenas o registro do cabeçalho, sem qualquer outro registro posterior. Provavelmente a rotina do dia exigia um tempo maior e, dessa forma, utilizar muito tempo da aula para a cópia nos cadernos talvez não fosse o ideal. Assim, a fala da professora Vera com relação a uma possível forma de

“comprovar” – principalmente para as famílias – que a criança foi à escola e que produziu é marcada pelo registro do cabeçalho no caderno.

Embora as inovações tecnológicas estejam ganhando espaço e movimentando muitas discussões no campo da educação, os cadernos ainda parecem exercer uma forte potência nesse período de alfabetização e ainda são o principal suporte da escrita das crianças.

Há diversas discussões sobre a utilização de computadores, *tablets* e outros recursos digitais em sala de aula e que defendem que não é mais necessário ensinar a letra cursiva na escola, visto que os recursos digitais utilizam a letra de imprensa. No entanto, no caso observado e como conhecido na grande maioria das escolas, o caderno escolar não perdeu sua função ou caiu em “desuso”. Conforme a fala da professora Vera, esse é um material importante para que as crianças iniciem as práticas de escrita, que envolvem, em um primeiro momento, as cópias e reconhecimento de letras. Além disso, é um instrumento que liga a família à escola e que atende às expectativas dos familiares quanto ao uso dos cadernos, uma vez que esse instrumento está fortemente ligado à tradição escolar.

Os livros didáticos já contemplam em si espaços para a realização de atividades, mas os professores parecem não abrir mão dos cadernos e do registro manual. No caderno da aluna utilizado nesta pesquisa foi possível identificar um número considerável de atividades que foram, primeiramente, realizadas em folhas avulsas com orientações impressas. Mas estas também terminam coladas nos cadernos. Uma forma de guardá-las e também de registrar a atividade realizada. O suporte (caderno), os instrumentos (lápis, borracha, caneta) e os modos de fazer uso da escrita (com capricho, de forma organizada, limpeza, traçado das letras) possuem um valor importante, próprio da cultura manuscrita, ainda na escola de hoje.

Na rede Municipal de Ensino de Piracicaba, os materiais didáticos distribuídos para as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental contemplam apenas as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. No entanto, outros conteúdos relacionados ao que se denomina como “Conhecimento de mundo” – que englobam as ciências, história e geografia – não possuem material. Dessa forma, a professora – em parceria com as outras professoras dos 1ºs anos da mesma escola – constroem um acervo de atividades impressas para os alunos. Como não há tempo para escrever na lousa todas as atividades e pedir para que os alunos copiem tudo no caderno e depois resolvam, os impressos são a opção encontrada para dar conta do que é esperado nesta etapa de ensino. Apesar de ser utilizado um livro de Matemática, há também diversas ocorrências de atividades impressas coladas no caderno. Um exemplo desse tipo de atividade pode ser conferido na imagem abaixo:

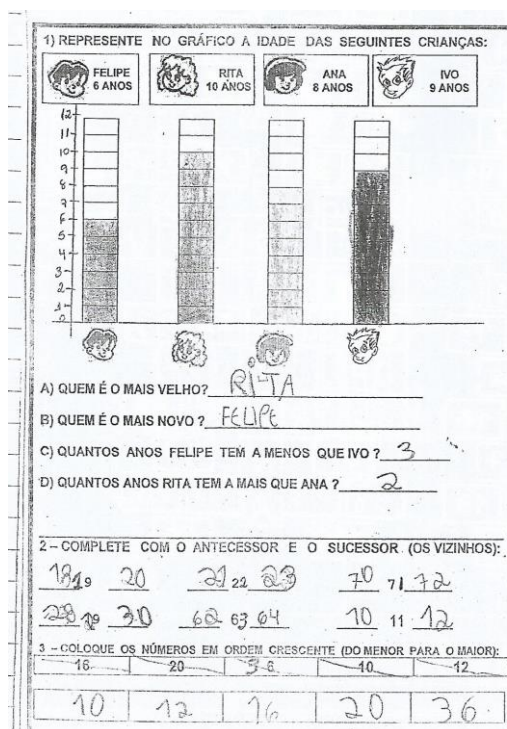


Imagem 12: Atividade impressa de Matemática colada no caderno. Reprodução do caderno de lição da aluna, 2016.

A preocupação com o caderno limpo, bem escrito e sem erros ainda permanece nas escolas. As cobranças dos professores em relação ao cuidado com esse material justificam-se pela necessidade de revelar às famílias o próprio trabalho do professor. A escolha da professora Vera ao me ceder o caderno de uma determinada aluna não foi aleatória. Ela, inclusive, justifica a mim que “o caderno da [nome da aluna] é muito bonito e ela já é alfabética, vai ser bom para você acompanhar o que fazemos”.

Vistos apenas pelo enfoque da materialidade, os cadernos escolares revelam importantes questões relativas aos alunos, às aprendizagens e ao trabalho docente, porém, não podem revelar os bastidores dessas produções e os inúmeros processos que compõem sua materialidade (SANTOS; SOUZA, 2005). Assim, os cadernos são uma importante fonte material para conhecer o trabalho que se movimenta dentro da sala de aula, mesmo que indiquem apenas uma parte desses movimentos entre professores e alunos. Para esta pesquisa, os cadernos das alunas que puderam ser observados foram imprescindíveis para que fosse possível me aproximar de um conjunto maior de práticas de escrita em alfabetização – uma visão do “todo” e não apenas das aulas que pude acompanhar – que são materializadas em sua forma manuscrita, enfatizando a importante presença desse material na sala de aula. Observar as colagens das folhas avulsas nos cadernos também indica que esse material ainda é centro das práticas de registro escolar e têm um valor importante tanto na cultura escolar como um todo e também para as práticas da professora Vera.

3.1.4 Produção de listas

O gênero textual “lista” foi o mais recorrente, observado tanto nas práticas diárias – de escrita pela professora na lousa, juntamente com as crianças de forma oral – como nos materiais escolares – caderno, livro didático, cartazes colados nas paredes. Esse gênero textual é identificado pela sua forma visual – organização de palavras uma abaixo da outra, por vezes enumeradas – e pela sua função, que é, principalmente, de auxiliar a memória, por exemplo, em uma situação de compras ou na listagem de convidados para uma festa. A lista, apesar de poder ser feita oralmente – o que não garante o suporte da memória – é um gênero do escrito, que exige que se pense em sua apresentação, que deve ser prática, e na funcionalidade de sua organização. Neste caso, optei por analisar com maior ênfase as listas produzidas nos cadernos, já que estes foram uma fonte importante para o contato com essa atividade. Mesmo assim, outros tipos de listas – em outros materiais – são abordados a fim de suscitar a relevância desse gênero.

As listas, conforme sugere o guia do professor do material “Ler e Escrever”, se configuram como um tipo de texto bastante comum no dia-a-dia das pessoas, já que são relacionados nomes de pessoas ou coisas para a organização de uma ação. Trata-se de uma estrutura textual simples e, por isso, privilegiada para o trabalho com os alunos que ainda não sabem ler e escrever convencionalmente (SÃO PAULO, 2014a).

O mesmo material sugere que as listas sejam elaboradas desde que apresentem função de uso na comunidade ou na sala de aula, de uma forma que se estabeleça um sentido para a sua construção, ao contrário de se escolher palavras aleatórias, sem sentido.

Outros documentos, programas de formação de professores e materiais didáticos – como os PCN, os “Parâmetros em Ação”, o “Pró-Letramento”, e o PNAIC – também reconhecem a “lista” como um gênero textual propício para o ciclo de alfabetização, tanto pela sua curta extensão, pela função que geralmente é reconhecida pelas crianças e por ser organizada a partir de palavras e não de frases completas.

A escrita da lista é vista como um texto que possibilita a reflexão sobre o sistema de escrita – já que, em se tratando de uma estrutura simples, os alunos podem pensar na escrita das palavras e elaborar suas hipóteses – sem um destinatário específico. O guia do professor sugere que as escritas espontâneas das crianças não sejam corrigidas e que as ideias dos alunos sejam aceitas, já que o objetivo não é a escrita convencional nem a legibilidade do texto (SÃO PAULO, 2014a).

Na leitura e manuseio dos materiais coletados, associado às observações, foi possível identificar as seguintes produções de listas: nos cadernos, como compromisso diário

de escrita após o cabeçalho; na confecção de cartazes com os personagens das histórias (juntamente com as reescritas de contos de fadas como forma de apoio); nas ocorrências de algum projeto temático; em diversas atividades propostas pelo material didático. O conteúdo das listas, por sua vez, não está determinado apenas pelo material didático. A professora escolhe a temática conforme a considere apropriada, podendo estar relacionada ou não a alguma outra atividade do dia.

No decorrer do ano, a escrita de listas passa a compor as práticas de escrita diárias nos cadernos, além do cabeçalho, do alfabeto e dos numerais. A escrita das listas passa a substituir esses elementos (alfabeto e numerais) e, mais para o fim do ano, elas são acompanhadas de pequenas frases. As frases não são escritas em formato de listas, mas são formadas a partir de palavras escritas na lista para compor um núcleo de sentido.

Consta no guia do professor do material “Ler e Escrever” que a produção de listas deve ser um compromisso diário. Na imagem abaixo está reproduzido o cabeçalho que é sucedido pelo alfabeto e pela escrita de uma lista, em sua primeira ocorrência no caderno da aluna consultado.

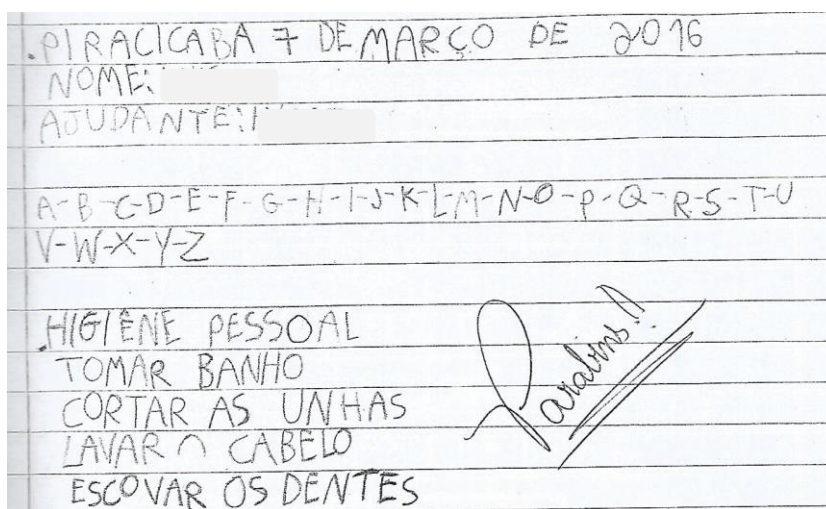


Imagem 13: Escrita de lista com a temática da higiene pessoal, 07/03/16. Reprodução do caderno de lição da aluna, 2016.

Na imagem apresentada acima, a professora sugere que as crianças pensem em hábitos diários de higiene pessoal. As crianças contribuem com os elementos da lista e então as palavras (no caso da lista acima, frases) são escritas de forma coletiva. Após a professora ouvir e discutir com as crianças a composição silábica de cada palavra, as crianças abrem os cadernos e copiam a lista logo abaixo do cabeçalho. Esse conteúdo da lista, referente à higiene pessoal, nos remete a uma função bastante antiga da escola na junção de educação e saúde. “Mente sã e corpo são”, uma função que poderia ser de foro íntimo e familiar, já foi uma

incumbência da escola primária, desde os anos de 1920, no contexto das políticas sanitárias paulistas, conforme considera Rocha (2003). Essa tradição escolar do compromisso e poderosa contribuição da escola com o sucesso de campanhas que combatem endemias e epidemias (ROCHA, 2003) é bastante comum ainda nos dias de hoje. Como exemplo, podemos citar as atividades relativas às campanhas contra a dengue, gripe H1N1, entre outros problemas de saúde mais recorrentes atualmente⁵⁶.

Neste mesmo dia da imagem apresentada (07/03) na sequência do caderno logo após essa lista, há carimbos com imagens de hábitos de higiene que foram feitos no caderno e pintados pela aluna. Esse provavelmente foi um dos temas abordados nesta aula e, por isso, o tema da produção da lista foi esse. A relação entre imagem e texto que envolvem o conteúdo ensinado também é bastante antigo na tradição escolar, além dos carimbos que também não são de uso recente. Um tipo de estética infantil ligada a uma didatização do ensino e da familiaridade com imagens e desenhos.

Também na imagem apresentada anteriormente podemos observar uma intervenção da professora que coloca “Parabéns!!” na tarefa da aluna. Essa escrita no caderno da aluna provavelmente visa estimular e avaliar a escrita das crianças, observando a letra legível e bonita e é intensificada pelos pontos de exclamação e pelo grifo. Essa correção é marcação frequente mas não diária.

Durante as observações das aulas que presenciei, em todos os dias a professora trabalhou com a escrita de palavras em forma de lista. Ainda observando o caderno da aluna, essa prática de escrita está presente em quase todos os dias em que há registro no caderno.

Para a produção da lista, a professora oferece o tema (geralmente associado ao que será trabalhado no decorrer da aula ou orientado diretamente pelo material didático) e então pede que as crianças sugiram palavras. Conforme também foi apresentado no tópico acima, as listas produzidas nos cadernos também são orientadas pelas famílias silábicas em outros casos, sem tema específico. No entanto, conforme consta no guia do professor do “Ler e Escrever”, “a escrita de listas de palavras que começam com a mesma letra ou outras similares é inadequada, pois descaracteriza a função social desse texto” (SÃO PAULO, 2014a, p. 96).

Neste sentido, a professora “desvia” das orientações dadas pelo material didático e faz com as crianças a escrita de palavras no formato de lista – porque é assim denominada e

⁵⁶ Como exemplos, no caderno da aluna utilizado nesta pesquisa, o tema do combate contra a dengue aparece no dia 26/02/16, com uma atividade impressa colada; outros hábitos de higiene pessoal (tomar banho, escovar os dentes, cortar as unhas, etc.), também com atividade impressa colada no dia 09/03 e uma atividade, também impressa e colada no caderno, que envolvia dicas de como prevenir a gripe suína (H1N1), no dia 14/04/16.

pela organização das palavras uma abaixo da outra – orientadas pelas famílias silábicas, em alguns momentos específicos. É guiada pelo valor que ela dá ao ensino das famílias silábicas neste momento de aquisição da língua escrita.

Em outras ocorrências, algumas “palavras-chave” orientam a produção das listas. Seja no dia do aniversário da cidade, utilizando a palavra PIRACICABA ou durante a páscoa, com a palavra PÁSCOA. Neste caso, não é a sílaba que orienta a escolha de palavras, mas a letra inicial e então, no formato de um acróstico essa lista é escrita:

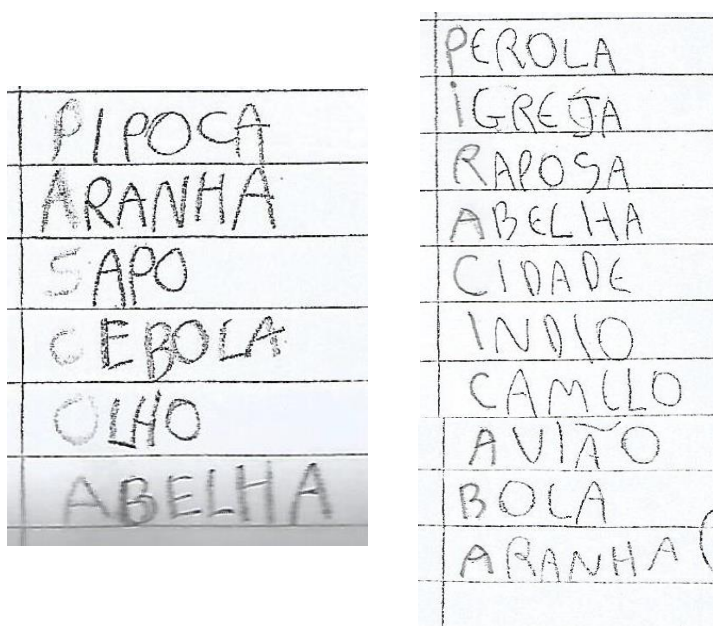


Imagem 14: Escrita de listas tendo como mote as palavras PÁSCOA e PIRACICABA, respectivamente registradas em 15/03/16 e 01/08/16. Reprodução do caderno de lição da aluna, 2016.

A produção de lista, logo após a escrita do cabeçalho na lousa e antes dos alunos iniciarem a cópia é iniciada pelo oferecimento da temática pela professora. As crianças, todas ao mesmo tempo, falando juntas e levantando a mão, nem sempre aguardando sua vez, sugerem palavras relacionadas e a professora as orienta quando ditam palavras que não fazem parte do campo semântico apresentado. Em alguns casos, quando as vozes da turma se alteram e quando não é possível que a professora escolha palavras ditas, ela aponta algum aluno e pede que sugira uma palavra, pedindo silêncio e paciência para que todos possam palpar. Há aqui um lance da ocasião, para que a professora não perca a coordenação do processo e consiga desenvolver o objetivo que tem com aquela atividade.

Assim que a professora seleciona uma das palavras ditas pelas crianças, primeiro ela pede que contem todos juntos o número de sílabas que a compõem. Assim, a professora sinaliza com a mão, enquanto as crianças marcam, nas palmas, a quantidade de sílabas

necessárias para escrever aquela palavra determinada. Os gestos acompanham a oralização nesse processo de alfabetizar. Tendo identificado quantas são as sílabas (duas, três, quatro...) a professora pede que as crianças a ajudem a escrever cada uma delas [as sílabas para formar cada palavra]. As crianças dão sugestões, e então a professora escreve na lousa. Em alguns casos acompanhados, as crianças sugerem o uso equivocado de algumas letras e então Vera pergunta à classe: “Como é, pessoal? Como se escreve ‘FA’? O ‘V com A’ faz ‘FA’? Quais são as letras que eu preciso usar? Olhem no alfabeto [acima da lousa]”. Até que alguma criança dita corretamente. Assim ocorre com cada palavra escolhida pelas crianças e pela professora, uma a uma. Após o término da lista na lousa, a professora pede que a turma faça a leitura das palavras em coro e então autoriza o início da cópia do cabeçalho e dos demais elementos no caderno.

As listas, em sua função social, sugerem que as palavras estejam compreendidas no mesmo universo semântico (compras, ingredientes, convidados, alunos, etc). É dessa forma que as listas na turma da professora Vera, conforme já exposto, são configuradas na maioria dos casos. Geralmente são escritas de quatro a cinco palavras quando estão compreendidas nas listas temáticas, mas há ocorrência de listas mais extensas, como, por exemplo, a lista de aves no dia 09/08/2016, que foi composta por nove palavras. Este exemplo apresentado abaixo segue com um desenho feito pela aluna, uma ocorrência que, embora rara, aparece outras vezes no caderno:

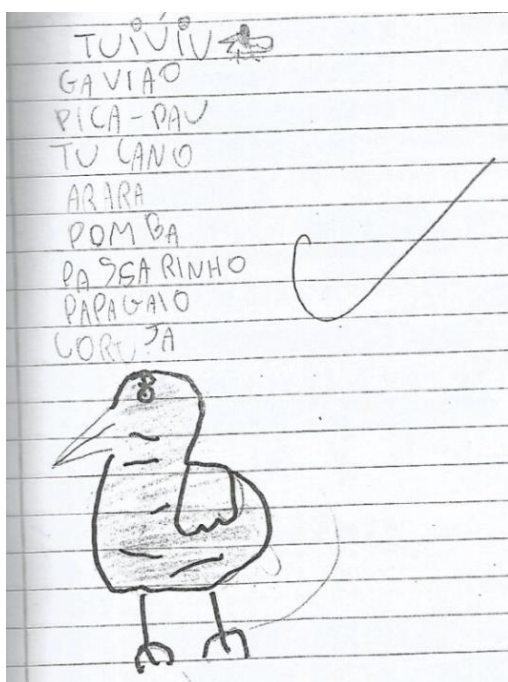


Imagem 15: Escrita de lista com a temática de nomes de aves seguida de ilustração, em 09/08/16. Reprodução do caderno de lição da aluna, 2016.

Os desenhos parecem ser um gesto de escrita com larga tradição na escola, especialmente nos anos iniciais. Há representação do universo infantil constituída pela ideia de que crianças gostam de desenho, que desenhar é mais prazeroso e que o desenho junto ao texto ajuda na aprendizagem. Além disso, o desenho torna a página mais bonita e colorida, entra no espaço vazio da página em branco, preenche o tempo dos alunos que terminam as cópias antes dos demais.

Já nas ocorrências de escrita de palavras em listas orientadas pelas famílias silábicas, são sempre cinco palavras, relativas às cinco vogais. Ou, como nos exemplos apresentados, quando a lista é orientada por uma determinada palavra, como PÁSCOA ou PIRACICABA, a lista terá a quantidade de palavras relativas ao número de letras (no caso de páscoa, são seis letras, portanto, seis palavras).

O tempo para a escrita de listas é variável, já que depende da participação das crianças – que precisam sugerir palavras coerentes com o campo semântico ou com as sílabas – e as dificuldades apresentadas, nas quais Vera precisa intervir mais pontualmente explicando a formação das sílabas, retomando, corrigindo a adequação da letra/som/sílaba, chamando a atenção das crianças para o alfabeto acima da lousa. O tempo de cópia também não é o mesmo para cada aluno, assim como ocorre nos cabeçalhos e a professora está sempre atenta ao controle do tempo, solicitando agilidade para que outras atividades possam ser iniciadas.

Em nenhum momento em que estive acompanhando as aulas a escrita das palavras da lista foi realizada de forma espontânea pelas crianças de modo que cada criança fizesse o registro das suas palavras ou alheias da maneira que lhe convém, a partir dos conhecimentos linguísticos que já possui. Ao contrário, a confecção das listas foi sempre mediada pela professora, que, após as contribuições orais dos alunos, escrevia as palavras na lousa. Dessa forma, para as crianças fazerem o registro nos cadernos bastava copiar da lousa; um problema para aqueles que ainda não dominam o sistema de escrita alfabético e que pouco ou nada participam das sugestões da composição das palavras.

Assim, “(...) o quadro negro, superfície coletiva apagável, permite a generalização do ensino simultâneo (...)” (HÉBRARD, 2001, p. 121). O uso da lousa pela professora é constante e parece substituir os rascunhos utilizados nos séculos XVII e XVIII citado por Hébrard (2001); estes eram realizados em folhas avulsas e serviam para que os alunos registrassem nos cadernos os exercícios sem erros. A lousa parece ocupar esse espaço: a escrita é inserida corretamente pela professora e as crianças copiam, “passando a limpo”.

A lousa continua sendo um suporte importante para a cultura manuscrita e par ao ensino nos anos iniciais. É ela que centraliza a atenção “simultânea” de toda a turma para o dizer da professora, para o registro do conteúdo ensinado, para a leitura oral e cópia das crianças.

O que percebemos é que na escola, ainda que teoricamente seja determinada a necessidade de fazer uso da leitura e da escrita conforme estão presentes nos contextos sociais, a finalidade do gênero – neste caso na função da lista para lembrar, para guardar – ganha um sentido escolarizado e temático – “hábitos de higiene”, “animais”, “brinquedos”, “partes do corpo”, “pontos turísticos”, “frutas”, “família silábica” entre tantas outras. Se cotidianamente, são produzidas listas para diferentes finalidades e usos, na escola o tamanho da lista é controlado (precisa ser pequena) e apresentada com uma palavra escrita abaixo da outra. São textos simples porque formados de “palavras soltas” que neste momento não vêm separadas por ponto e vírgula ou por enumeração, modos também possíveis de se produzir listas.

Ao tornar “rotineira” a escrita de uma lista os professores atendem às orientações do material didático: criar um texto dentre os gêneros de uso social. O sentido mais fore dado à escrita das listas parece estar ligado ao seu tamanho – curto – ao tempo – rápido – à simultaneidade das práticas – leitura e escrita pela professora e pela turma – e a possibilidade de cópia no caderno.

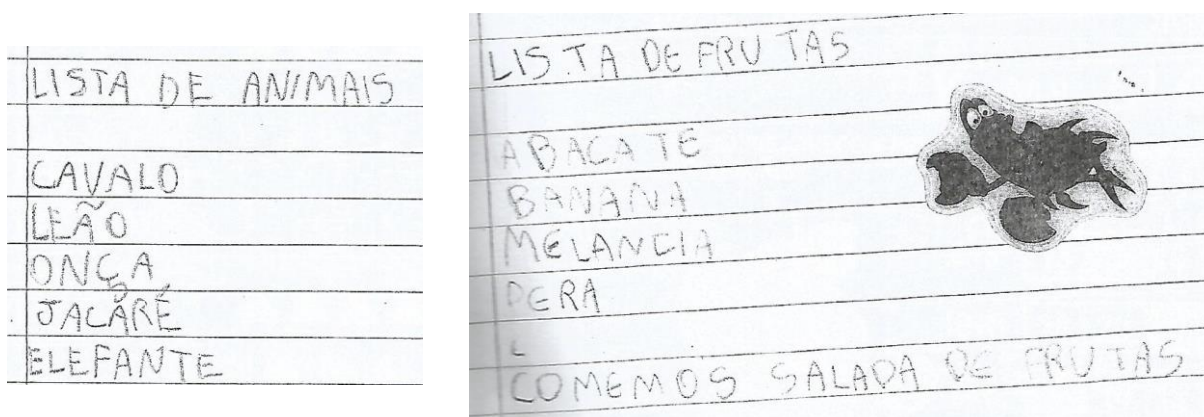


Imagem 16: Escrita de listas tendo como temática, respectivamente, animais e frutas, registradas em 12/03/16 e 21/06/16. Reprodução do caderno de lição da aluna, 2016.

O que observamos nessa constante produção de listas são atividades ou textos que se aproximam daqueles das cartilhas, do método analítico ou do método sintético. Ou seja, partindo das partes menores – as letras ou as sílabas, no caso do método sintético – ou das partes maiores – as frases ou historietas, no caso do método analítico – a condução da

alfabetização, a partir das observações, se aproxima desses antigos métodos: a ênfase está na aprendizagem da palavra, o texto é “pretexto” para cada lição da família silábica possível de ser memorizado e visto. Esse tipo de texto se estrutura, quase que exclusivamente, física e usualmente sem conectivos, com frases longas e organizadas em torno de um enredo. No caso da atualidade estudada, o material didático e as práticas docentes pretendem garantir um espaço de construção textual mais contextualizado, porém se aproxima dos textos cartilhescos pela prática “rotineira” da escrita de textos curtos e diários.

Embora não estejam ligados a uma prática de escrita diária como se vem discutindo, penso que é importante destacar, ainda que brevemente, algumas outras atividades que se aproximam do gênero lista (ou que se valem do sistema de lista no contexto dos demais gêneros) para indicar a potência que tem esse gênero – ou seu formato, ao menos – no 1º ano. São as atividades que envolvem outros gêneros textuais: as receitas, as parlendas, as cantigas e os contos de fadas. Para este momento, apresento exemplos com a receita (e comidas típicas).

No caso das receitas, se pensarmos em sua estrutura, os ingredientes são usualmente organizados em forma de lista, um abaixo do outro, até denominados como “*lista de ingredientes*” em algumas ocasiões. Como um exemplo, o “Ler e Escrever” (2014a) sugere que um dos projetos anuais seja realizado no mês de junho, tendo como temática “Pé de moleque, canjica e outras receitas juninas: um jeito gostoso de aprender a ler e a escrever”. Assim, uma das primeiras atividades deste projeto realizadas com as crianças foi o levantamento de comidas típicas dessa festa e, assim, a professora, da mesma forma que constrói as demais listas diárias, também construiu coletivamente com as crianças na lousa a lista das comidas típicas. Na sequência, no entanto, ao invés da lista ser copiada nos cadernos escolares, ela foi transcrita em um cartaz pela professora, exposto na parede da sala de aula. Este cartaz ajuda no andamento do projeto temático que contempla as atividades do mês.

Junho é um mês exemplar na cultura escolar, uma vez que as festas juninas demarcam o fechamento do primeiro semestre letivo e antecedem as férias. São organizadas festas que aproximam a família da escola, sendo esta uma oportunidade para angariar verbas e um momento de diversão coletiva.

Observando o caderno da aluna, não há ocorrência das listas diárias com a temática da festa junina ou do projeto, o que indica que essa lista ficou mesmo registrada apenas no cartaz. Durante o mês de junho as listas diárias estavam sendo orientadas pelas famílias silábicas e, talvez, a professora tenha decidido não perder a sequência, uma vez que,

de “B” a “Z”, as listas não tiveram outra temática. Abaixo, segue a imagem do cartaz que contém a lista de comidas típicas de festa junina construída pelos alunos e professora:

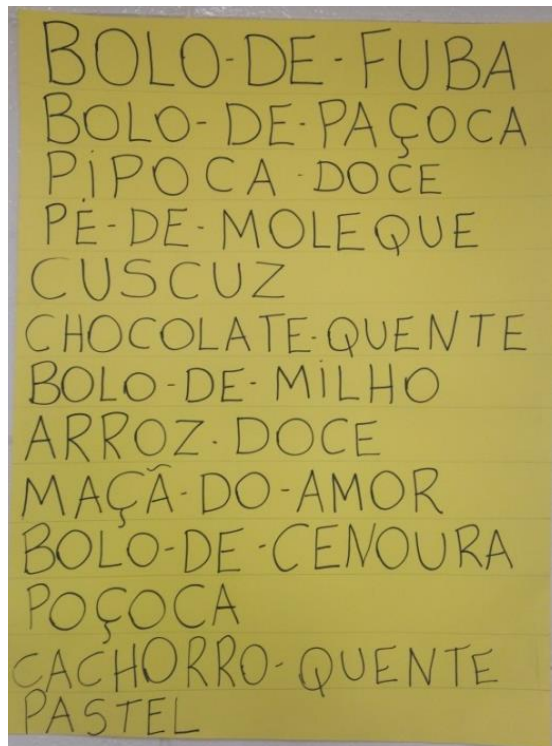


Imagem 17: Cartaz com os nomes das comidas típicas juninas, exposto da parede da sala de aula. Foto da pesquisadora, 2016.

Após o levantamento e a produção da lista das comidas típicas, as crianças puderam produzir um livro de receitas que foi enviado às famílias. Esse livro foi montado pelas crianças a partir da cópia das receitas em folhas avulsas pautadas, escritas na lousa pela professora e posteriormente organizadas em formato de livro, contando com capas com ilustrações feitas pelas crianças.

As receitas, por sua vez, são consideradas um gênero textual muito adequado para incluir na rotina das turmas de alfabetização, já que se trata de um recurso de grande circulação social presente em todas as classes sociais, conforme sugere o guia do professor do “Ler e Escrever” (SÃO PAULO, 2014a):

Sua estrutura – uma pequena ficha (tempo de preparo, rendimento e grau de dificuldade, em alguns casos), uma **lista** e depois um parágrafo, geralmente com os verbos nos modos imperativo ou infinitivo – facilita as antecipações e permite que se coloque em prática comportamento, procedimento e capacidade de leitor com a finalidade de ler para fazer alguma coisa, um dos importantes propósitos sociais de leitura que nossos alunos precisam aprender (p. 171, grifo meu).

Para início dos trabalhos com as receitas propriamente ditas, recomenda-se que as primeiras atividades que envolvem o tema sejam: A) Roda de conversa sobre a festa junina e suas comidas típicas; B) Elaboração coletiva de lista. Dessa forma, além de considerar que os próprios ingredientes das receitas contemplam uma lista, é solicitado que se produza uma outra lista com as comidas típicas que os alunos conhecem. O cartaz fica exposto na parede da sala. Uma forma de explorar o conhecimento prévio das crianças e envolvê-las em um contexto de reflexão sobre a escrita. Vale lembrar que esta é uma atividade pontual, ligada a um projeto temático proposto pelo material didático e que não está compreendida na prática de escrita diária de listas nos cadernos.

Conforme explicitado, as produções de listas consomem grande parte do tempo das atividades escolares. Abaixo, são reproduzidas algumas das listas propostas no livro do aluno do “Ler e Escrever”, lembrando que essas atividades estão para além daquelas realizadas nos cadernos escolares. Em alguns momentos que pude acompanhar, no momento da escrita diária da lista, a professora utiliza atividades propostas no livro do aluno, já que este solicita, em diversos momentos, a escrita de listas temáticas. Dessa forma, a escrita das palavras em lista é registrada direto no livro e não nos cadernos.

ATIVIDADE 11B

NOME _____ DATA ____ / ____ / ____

FAÇA UMA LISTA COM ALGUNS ANIMAIS QUE VOCÊ CONHECE:

ATIVIDADE 11C

NOME _____ DATA ____/____/____

FAÇA UMA LISTA DO QUE SE PODE ENCONTRAR NA COZINHA DE UMA BRUXA.

Imagem19: Atividade 11C – Caderno do aluno (SÃO PAULO, 2014b, p. 41).

Tais atividades do livro do aluno estão sempre ligadas às orientações contidas no guia do professor. As que foram apresentadas acima (11B e 11C) fazem parte da atividade 11, que contempla a escrita do aluno, tendo como tema “Na cozinha da bruxa tem...”. Neste caso, o professor é orientado a explorar oralmente com as crianças os conhecimentos que eles possuem a respeito das bruxas e em quais histórias elas estão presentes, além de solicitar a lista de animais que conhecem. Essa atividade não vem na sequência de algum texto prévio. Espera-se, portanto, que as crianças já conheçam histórias – principalmente contos de fadas – que envolvam bruxas como personagens.

Mais uma vez, a título de exemplo da relevância das listas no contexto do 1º ano, mais uma atividade do livro didático é apresentada:

ATIVIDADE 12E

NOME _____ DATA ____/____/____

LEMBRA DA HISTÓRIA DE JOÃO E MARIA? AO CHEGAR À CASA DA BRUXA, MARIA ESTAVA FAMINTA E COMEU VÁRIAS GULOSEIMAS. NA LISTA ABAIXO ESTÃO ESCRITOS OS NOMES DAS GOSTOSURAS QUE ELA COMEU. DESCUBRA QUAIS SÃO E COPIE CADA NOME AO LADO DA IMAGEM CORRESPONDENTE.

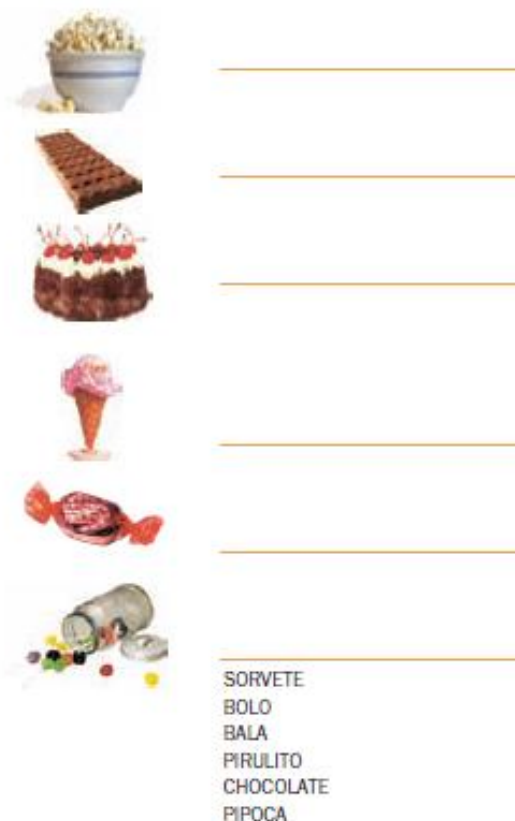


Imagem 20: Atividade 12E – Caderno do aluno (SÃO PAULO, 2014b, p. 49).

Nesta outra ocorrência reproduzida acima, a atividade com a escrita de lista está associada ao conto “João e Maria” e está compreendida na atividade 12 do guia do professor, que contempla a leitura do aluno, denominada como “Lista dos contos lidos pelo professor” (p. 101).

Assim, a partir do exposto, é possível observar que as listas, para além das atividades diárias nos cadernos, também estão presentes em outros materiais e com diferentes finalidades. Embora nem sempre o *gênero* lista seja explorado, outros gêneros – como as receitas, os contos de fadas, as parlendas, as cantigas, entre vários outros – também se valem das listas para compor as atividades relacionadas ao tema. Ou seja, as listas permeiam todos

os demais gêneros, porém nem sempre podem ser consideradas como um “texto” preñado de sentidos em sua função própria.

A lista ainda incorpora as orientações para o ensino da língua – e do ensino do SEA – a partir do gênero, ainda que “escolarizado” e adaptado aos propósitos pedagógicos. Este é um gênero fortemente acolhido pela escola e pelos professores, contra o qual não parece haver resistência.

3.2 Produção de textos coletivos e individuais

Esta outra categoria de práticas de escrita levantadas nesta pesquisa envolve, mais diretamente, a produção de textos de modo coletivo, tendo a professora como escriba, ou individual, partindo de um trabalho solitário de escrita dos alunos.

Neste sentido, optei por subdividi-la em outras frentes: o reconto e a recriação de contos de fadas, que envolvem, necessariamente o trabalho com esse gênero discursivo partindo, essencialmente, das orientações do material didático (este é o momento coletivo de escrita), e uma outra, que me pareceu ser o momento mais precioso de escrita espontânea de texto, uma atividade que é inserida no fim do ano letivo, chamada de “Meu fim de semana” (de escrita individual).

3.2.1 Reconto e recriação de contos de fadas

Conforme consta nas orientações do guia do professor, o trabalho de *reescrita* está associado à sequência didática de “Reescrita de contos de fadas” e, portanto, está comprometida com esse gênero textual, considerado como um tipo de texto pelo qual as crianças ficam “fascinadas”, mas que pode implicar algumas dificuldades de compreensão, já que a linguagem nem sempre é fácil (SÃO PAULO, 2014a).

No caso das atividades do 2º ano do Ensino Fundamental⁵⁷, ainda de acordo com o material didático, a *reescrita* se refere ao ato de produzir um novo texto a partir de uma história lida. Na maioria dos casos, os textos são ditados oralmente pelas crianças para que a professora os escreva na lousa:

A reescrita é uma atividade de produção textual com apoio. É a escrita de uma história cujo enredo é conhecido e cuja referência é um texto escrito. Quando os alunos aprendem o enredo, junto vem também a forma, a linguagem que se usa para escrever, diferente da que se usa para falar. A reescrita é a produção de mais uma versão, e não a reprodução idêntica. Não

⁵⁷ Lembrando que os materiais referentes ao 2º ano, é utilizado, na rede municipal de Piracicaba, para as turmas do 1º ano.

é condição para uma atividade de reescrita – nem é desejável – que o aluno memorize o texto. Para reescrever não é necessário decorar: o que queremos desenvolver não é a memória, mas a capacidade de produzir um texto em linguagem escrita (SÃO PAULO, 2014a, p. 268).

No entanto, tal nomenclatura dessa prática chamada de “reescrita” não é consensual nos estudos que são referenciais para o ensino de Língua Portuguesa, como Fiad (2006, 1997), Mayrink Sabinson (1997), Geraldi (2011) e também conforme consta nos PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997).

A reescrita, como concebida por Fiad (2006), por exemplo, está implicada em todo ato de escritura, já que a escrita é entendida como um trabalho que envolve planejamento do texto e movimento discursivo – estabelecimento de interlocuções. A reescrita pode ser explorada mais especificamente pelo professor após a escrita de uma versão ainda provisória do texto. “É a partir dessa versão que o trabalho do professor começa, como interlocutor privilegiado dos seus alunos” (FIAD, 2006, p. 36). Assim, para a autora, ensinar a escrever é ensinar a reescrever, já que uma produção de texto – oral ou escrito – não se esgota em uma primeira versão.

Essa concepção de reescrita também se aproxima do que Mayrink Sabinson (1997) denominam como “refacção textual”, que envolve o exercício de escrever e apagar no processo de produção textual, que pode ser realizado até mesmo por crianças que ainda não dominam o sistema alfabético de escrita. Esse movimento dentro de uma primeira versão do texto já é considerado pelas autoras como um trabalho de refacção, já que a criança, desde cedo, refletindo sobre o produto de sua atividade gráfica e julgando esse produto, escreve, apaga, risca, desiste, insiste.

Fiad (1997) ainda compreende a reescrita como uma importante atividade escolar que, após a intervenção do professor ou do próprio material didático, proporciona aos alunos a oportunidade de refletir sobre uma primeira versão produzida, tanto do ponto de vista linguístico como discursivo. Até são bastante comuns as orientações para a produção de rascunhos antes de ter o texto finalizado ou “passado a limpo”.

Também Geraldi (2011) compreende o trabalho de reescrita como fundamental para o processo de produção textual, já que envolve um processo de autoavaliação do texto. Desse modo, o exercício de reescrita valoriza o aluno como sujeito do processo de produção textual, que, a partir de suas primeiras versões, pode, no trabalho de refacção, promover uma análise linguística e discursiva de seu próprio texto.

Por fim, os PCN destacam o trabalho de *recontar* histórias a partir de um texto já ouvido ou lido, narrando acontecimentos e procurando manter a ordem cronológica dos fatos e das relações existentes entre eles. Ao recontar, por fim, deve-se procurar manter as características linguísticas do texto lido ou ouvido (BRASIL, 1997).

A partir dessas considerações, é possível considerar que a utilização do termo “reescrita” utilizado no material do “Ler e Escrever” está mais próximo do que outros autores entendem por reconto e distanciado do que se entende por reescrita. Ainda, o processo de escrita de uma nova versão ou de acréscimos no texto original está mais ligado ao que aqui denomino como recriação, já que se trata de um novo texto – ainda que tenha como fonte primária um texto lido ou ouvido – não estando envolvido em um processo de reescrita.

Dessa forma, nesta pesquisa optei por utilizar os termos “reconto” e “recriação” para denominar as atividades desenvolvidas pela professora e pelos alunos, diferentemente do termo utilizado no “Ler e Escrever” (2014a), que entende este como um trabalho de *reescrita*. Assim, denomino e compreendo:

- 1) *Reconto* (ou paráfrase), como o ato de recontar uma história – lida ou ouvida – na modalidade oral ou escrita, a partir da interpretação do leitor/ouvinte. Trata-se da criação de uma nova história que procura respeitar os sentidos do texto lido/ouvido.
- 2) *Recriação*, uma vez que a proposta da sequência didática envolve a criação de um novo final para o conto de fadas em questão. Dessa forma, trata-se de um novo texto, que altera a conclusão do conto.

As atividades que compõem essa sequência didática (chamada de reescrita de contos de fadas) conforme consta no guia do professor, implicam em: a) leitura de duas versões de um conto de fadas; b) realização de análise comparativa de duas versões do mesmo conto; c) ditado ao professor de uma terceira versão (a dos alunos); d) leitura de outro conto de fadas e comparação de duas versões do início de um conto; e) leitura e reescrita de um novo conto de fadas.

Um trabalho com contos de fadas possível de ser acompanhado durante minhas observações e que descreve os processos nesta sequência didática foi “Chapeuzinho Vermelho”. Neste caso, a professora leu duas versões do conto – uma dos Irmãos Grimm e a

outra de Charles Perrault, ambos do livro de textos do aluno⁵⁸ – e então a sequência didática anteriormente destacada foi realizada com a turma:

- a) Leitura de duas versões de um conto de fadas pela professora – de Perrault e dos Grimm. Uma primeira atividade realizada após esse momento foi o levantamento dos personagens da história que foram sendo destacados pelos alunos na forma oral e anotados pela professora na lousa. Na sequência, ela confeccionou um cartaz com essa mesma lista de personagens e expôs na parede, para que pudessem servir de consulta no momento do reconto e da recriação.
- b) Realização de análise comparativa dessas duas versões, atentando para as diferenças e semelhanças (de forma oral pelas crianças) na linguagem e no enredo dos contos;
- c) Ditado ao professor de uma terceira versão (a dos alunos), sendo que o grupo de crianças oralmente dá as sugestões para a composição do texto e a professora vai escrevendo na lousa. Trata-se do momento de recriação.
- d) Leitura de outro conto de fadas pela professora e comparação de duas versões do início de um conto; no caso dessa sequência, que se inicia com “Chapeuzinho Vermelho”, o “Ler e Escrever” sugere que neste momento seja lido/ouvido o conto “O lobo e os sete cabritinhos”. O material ainda propõe que sejam apresentadas duas versões desse conto, uma mais simples e outra mais elaborada. A professora deve orientar os alunos a comparar – oralmente – as diferenças nos usos da linguagem entre os dois casos.
- e) Leitura de um novo conto de fadas e reescrita (que estamos compreendendo como recriação). Neste caso, a sugestão é da leitura pela professora do conto “O príncipe rã ou Henrique de Ferro”. Neste momento, sugere-se que, em duplas, as crianças façam a reescrita (o que estamos chamando como reconto) desse conto. Infelizmente, esse tipo de atividade não foi possível de ser acompanhado.

Como produto final da sequência didática, a partir da versão do final do conto de “Chapeuzinho Vermelho” construída oral e coletivamente pelas crianças e escrita pela professora na lousa, ela confeccionou um cartaz que foi colado na parede da sala, conforme é possível observar na fotografia:

⁵⁸ O “Livro de textos dos alunos” é entregue para cada um, no início do ano, juntamente com o livro de atividades. Nele, há uma coletânea de textos nos diferentes gêneros textuais que são contemplados nas diferentes atividades propostas.

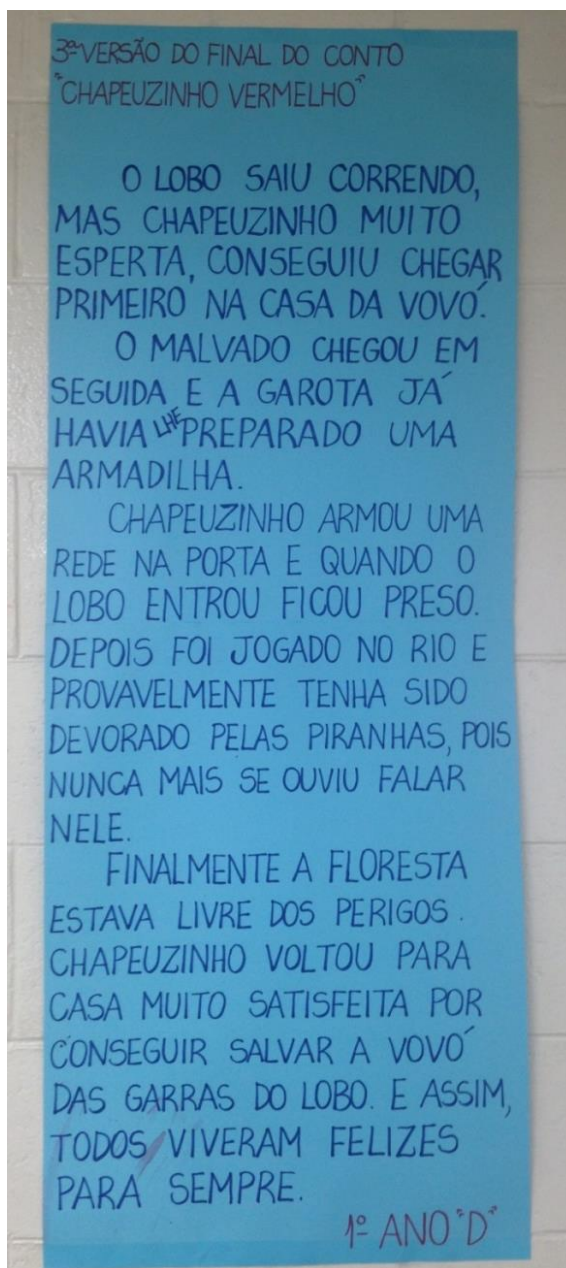


Imagem 21: Cartaz com a recriação do final do conto “Chapeuzinho Vermelho”, exposto na parede da sala de aula. Foto da pesquisadora, 2016.

Nesse movimento de reconto e de recriação, no qual as crianças criam o texto oralmente e a professora, na condição de escriba, anota na lousa, geralmente os alunos começam todos querendo falar ao mesmo tempo. Vera vai ordenando as falas, dando a palavra a um de cada vez, organizando os turnos. Assim, todos contribuem e corrigem os colegas quando não concordam ou quando percebem que algo foge muito da história original. A professora Vera é paciente e ouve as contribuições. No ato de escrita na lousa ela vai

adequando as falas das crianças em frases mais coerentes e coesas, criando um texto com sentido mais próximo da escrita e menos da oralidade. Ela auxilia, quando necessário, a relembrar fatos e a sequência do conto além de resumir e adequar algumas das falas das crianças, perguntando, parando a escrita, relendo a história.

As práticas discursivas orais possibilitadas pelos exercícios de reconto e de recriação são uma estratégia para tornar o texto escrito significativo para os alunos. Essas práticas estão na origem das relações entre as crianças e os textos. “O processo de alfabetização como interação e interlocução (convivência e diálogo)” é por vezes desconsiderado em busca da disciplina (SMOLKA, 2008, p. 49). Os momentos de produção de texto oral de forma coletiva proporcionam, quando bem mediados, interações e interlocuções próprias das práticas sociais que não estão apenas dentro da escola.

No caso acompanhado, tratou-se de um trabalho de reconto e recriação a partir de duas versões de um mesmo conto de fadas: a versão dos Irmãos Grimm, na qual no final do conto o lobo mau devora a vovó e a Chapeuzinho Vermelho. Em seguida, chega o caçador e a salva, rasgando a barriga do lobo e enchendo-a com pedras. Na versão de Perrault, por sua vez, o conto termina com Chapeuzinho Vermelho deitando na cama com o lobo – achando que era a vovó – e ele devorando-a em seguida. Nos dois casos, as perguntas que Chapeuzinho faz à vovó – “Que olhos grandes... que boca grande...” estão presentes. No entanto, na versão da turma, essas perguntas tão típicas do conto não aparecem. Ao invés do lobo devorar as duas ou uma delas, as crianças decidem por colocar Chapeuzinho como heroína e armar uma armadilha para que o lobo fosse derrotado. Essa, portanto, é considerada uma terceira versão do final da história, após as crianças terem comparado as duas outras lidas pela professora.

Essa produção não é copiada nos cadernos dos alunos. Ela fica apenas exposta em cartaz colado na parede. No livro do aluno, também não há espaço para a escrita/cópia da nova narrativa, há, no entanto, outros tipos de atividades que envolvem o enredo do conto, tais como nomes e características das personagens, falas das personagens, entre outros.

No caderno de lição da aluna analisado, em nenhum momento apareceu qualquer escrita ou cópia de contos de fadas. Pelo que a professora Vera me contou, a produção é mesmo apenas oral pelas crianças e registrada no modo escrito pela professora.

No guia do professor do programa “Ler e Escrever” (2014a) há as seguintes explicações e orientações para o professor para o prosseguimento desse trabalho:

Ao ditarem, os alunos precisarão sentir-se autores da história, mesmo não estando alfabetizados. Portanto, é preciso que você tenha clareza do seu papel de escriba. É importante destacar aqui que mesmo os alunos que já leem e escrevem convencionalmente podem aprender muito com essa atividade, pois tal estratégia possibilita importantes discussões sobre a linguagem que se usa para escrever e, em função disso, podem ampliar sua atuação como escritores autônomos. Como escriba, você poderá utilizar, na frente dos alunos, estratégias de planejamento e revisão da produção coletiva. Isso significa colocar em ação os conteúdos relacionados ao que consiste escrever para escritores mais experientes, realizando atividades de revisão de textos na presença e com a participação dos alunos, priorizando a análise e a reflexão sobre a língua e não apenas a correção do texto (p. 253).

O trabalho de Vera parece se apropriar dessa prática, relativamente recente – enfatizada nos anos 1980 – na história do ensino de Língua Portuguesa. Uma prática que é justificada teoricamente, principalmente no campo da discursividade, e didaticamente exposta, pela indicação dos textos, pela sequência determinada e pelos procedimentos recomendados pelo material didático.

Continuando, o guia do professor faz outras recomendações que percebi que são desenvolvidas por Vera nessa prática envolvendo a leitura e o trabalho de escritura de contos de fadas:

A produção ficará a cargo do grupo, mas isso não significa que você não poderá intervir, muito pelo contrário. Seu papel será de problematizar as elaborações feitas, confrontar as soluções dadas para um mesmo trecho e explicitar os comportamentos escritores: ler, reler e revisar, eliminar, trocar ou colocar novas palavras ou trechos, reler para ver como continua, para verificar se o texto está compreensível a um leitor ausente, se não tem repetições que o tornam cansativo. Como vê, você terá muito trabalho a fazer. Mas lembre-se: você é o escriba. Não será preciso que os alunos copiem o texto produzido coletivamente. O objetivo maior desta sequência é a realização de uma atividade de elaboração de texto com o foco na qualidade da linguagem que se escreve (SÃO PAULO, 2014a, p. 254).

Não posso deixar de destacar – embora nesse momento o foco esteja no reconto e recriação textual – algumas orientações que o guia do professor sugere para o andamento dessa sequência após a leitura dos contos de fadas, antes de iniciar as atividades de reconto e recriação. Sugere-se que o professor peça para que os alunos produzam listas de seus personagens favoritos, que descubram os nomes das histórias quando escritas em tiras de cartolinas; associem, em duas listas, o vilão e o protagonista de uma história e, a partir de uma descrição feita pelo professor, as crianças devem procurar em uma lista com vários personagens, aquele que acabou de ser descrito pela professora. Essas orientações explicitadas

aqui elucidam que a produção escrita ancora-se não apenas nos textos lidos anteriormente para comparar, recontar ou recriar, mas também em listas de palavras que exercitam a escrita.

Vera parece compreender e acreditar nesse trabalho de reconto e recriação já que conduz a turma em um processo de construção textual em que os alunos assumem o papel de autores e parte daquilo que os estudos recentes, como os de Geraldi (2011) e Smolka (2008), bem como os PCN sugerem a respeito do trato com o texto. A prática de produção de textos partindo de uma proposta da professora com a participação oral das crianças parece ser uma atividade legitimada e valorizada pela professora Vera, já que esta a realiza com frequência, compreendendo que o domínio do sistema alfabético não é pré-requisito para a produção de textos. Há um tempo de aula dedicado a essa atividade assim como há um fechamento de todo o processo: leitura dos contos, construção de uma nova versão pelas crianças, escrita da professora na lousa, produção do cartaz e exposição do texto na sala.

Tanto os materiais didáticos quanto estudos atuais indicam que as crianças “ao fazer a reescrita de uma história conhecida, terão oportunidade de pôr em jogo os conhecimentos que construíram a partir da leitura, preocupando-se em utilizar a linguagem mais adequada” (SÃO PAULO, 2014a, p. 163). Ou ainda que: “espera-se que o aluno reconte oralmente histórias que já ouviu ou leu, e narre acontecimentos dos quais participou (ou cujo relato ouviu ou leu), procurando manter a ordem cronológica dos fatos e o tipo de relação existente entre eles” (BRASIL, 1997, p. 76). Nos PCN, entende-se que é importante que a criança do primeiro ciclo possa narrar histórias conhecidas e relatos de acontecimentos, mantendo o encadeamento dos fatos e sua sequência cronológica, ainda que com ajuda. São referências que justificam os modos de fazer dessa professora, que se apropria dos estudos mais do que apenas para cumprir os programas ou o material didático e que sugerem uma valorização desta práticas nos momentos iniciais de aquisição da linguagem escrita pelas crianças.

Nesse movimento e trabalho com a linguagem oral e escrita, a construção textual é bem mais completa e complexa do que apenas seu registro gráfico. Quando a criança dita o texto à professora – de modo oral mas com intenção de escrita – ela é proprietária da história; determina conteúdo, forma, velocidade e altera sua posição de ouvinte para autor. Conforme já sugeriam os PCN, “um aluno que produz um texto, ditando-o para que outro escreva, produz um texto escrito, isto é, um texto cuja forma é escrita ainda que a via seja oral” (BRASIL, 1997, p. 28). Assim, considera-se que o produtor do texto é aquele que cria o discurso, independente de grafá-lo ou não. Nas práticas observadas, as crianças demonstraram ter domínio dos processos narrativos e são participantes ativos das construções textuais

propostas, tanto nos momentos de reconto como nos momentos de recriação, tendo de fato a professora como escriba de seus textos e de orientadora na construção das histórias.

A alfabetização para Vera vem assim constituída de valorização para um ensino das letras e sílabas (de forma oral, na leitura, na escrita, no traçado das letras) e no domínio da capacidade da produção de textos em enredos apoiados em gêneros discursivos próximos do universo cultural das crianças. Vera cria, cotidianamente em sua sala de aula, gestos e modos de fazer mais ligados ao ensino da linguagem escrita pelas partes menores que a compõem e por outros mais ligados ao ensino textual, ligados aos gêneros discursivos. Por esses dois modos amalgamados, ela cria momentos e atividades distintas para alfabetizar.

O trabalho com textos na turma de Vera indica que ela valoriza as práticas de elaboração do texto na modalidade oral e coletiva, contribuindo para uma posterior criação individual escrita. Nesse movimento coletivo, as crianças corrigem umas às outras dizendo que uma dada palavra ou expressão não “combina” com a anterior, ou dizendo que “não foi assim que aconteceu na história”, ou ainda utilizando um modo mais formal de expressão – próprio da linguagem escrita – diferente de suas falas. Para Chartier, A. M. (1998), é possível preparar a produção escrita a partir das produções de textos orais ou oralizados; essa prática precisa ser ensinada para que as crianças compreendam o que é produzir textos, para que passem do diálogo – condição para a comunicação – ao monólogo – essencial à produção escrita.

Quanto a atuação da professora como escriba, compreendendo que “o ditado para o adulto obriga a formular sua proposição de forma que possa ser escrita” (CHARTIER, A. M., 1998, p. 11) favorecendo uma outra forma de pensar o texto oralizado e Vera oportuniza esses momentos ao destacar para as crianças os elementos próprios do texto escrito. O fato de a criança perceber que seu texto oral se transformou em um texto escrito pode possibilitar a compreensão de que a escrita não é apenas transcrição da fala, mas uma outra forma de representação da linguagem.

Segundo as orientações oficiais e os estudos no campo da linguagem e da cultura escrita – principalmente aqueles de Wanderley Geraldi, Ana Luiza Smolka e Anne Marie Chartier – é essencial que o ensino da Língua Portuguesa se dê a partir dos textos, promovendo vivências, tanto na leitura quanto na escrita, com diferentes gêneros e tipologias textuais. O que foi possível observar na prática de Vera com as crianças, foram momentos significativos de leitura de textos, como, por exemplo, diariamente durante a “Leitura da professora”, presente em todos os dias da rotina escolar. Esse momento é definido como essencial pelo guia do professor do “Ler e Escrever”, bem como os programas que o

antecederam e Vera parece valorizar essa prática, legitimando-a e inserindo-a em seu contexto cotidiano na sala de aula.

Vale lembrar que essa prática de produção textual parte de um texto lido pela professora e não de um texto oralmente criado pelas crianças a partir de seu mundo familiar, social, de suas crenças, etc. Trata-se de uma produção escrita que deve seguir um sentido já posto pelo texto previamente lido.

Os processos mais inventivos da professora nas situações de leitura e de escrita estão em sua maior parte concentrados nas escolhas pessoais que ela faz dos livros de leitura diária e nos modos de intervir e mediar as situações de escrita, nos casos em que pude acompanhar e registrar. Como Vera percebe que o material didático por vezes sugere atividades que estão acima da capacidade dos alunos – partindo de uma representação do que é mais fácil ou mais difícil para a criança na visão do adulto – ela o adapta como pode e auxilia de forma mais efetiva. Por exemplo, quando transpõe a atividade toda do livro para a lousa, ajudando as crianças a visualizarem o que precisam completar, ligar, recortar, etc. Na tensão entre o que a tradição escolar legitima como procedimentos eficazes de alfabetização, os quais a professora reconhece, e as normatizações e orientações mais atuais, Vera constitui sua prática sem rupturas estabelecidas entre o “novo” e o “velho”, sobre seus modos conhecidos de alfabetizar e as orientações do material didático. Dá a essas orientações e normatizações a sua configuração do que entende e valoriza como uma “boa” alfabetização.

3.2.2 “Meu final de semana”: escrita espontânea de texto

Esta atividade de escrita foi oportunizada pela professora Vera em folhas avulsas pautadas; após o término da escrita do texto individual, as crianças deveriam fazer a ilustração e entregar à professora. Um conjunto de 58 textos foi disponibilizado a mim por Vera, dos quais pude fazer cópias. São produções de toda a turma, sem data. Não são, portanto, textos registrados nos cadernos.

A definição de “escrita espontânea” presente no programa “Ler e Escrever” (2014) é bastante similar à definição de Emília Ferreiro entendida “como toda a produção gráfica da criança que se encontra em processo de compreensão do princípio alfabético, mesmo quando ainda não domina este princípio⁵⁹”. Dessa forma, o termo “espontâneo” serve para ilustrar o tipo de escrita a que se refere: uma escrita livre criada pela criança que pode

⁵⁹ Fonte: Glossário CEALE: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Essa definição de escrita espontânea foi elaborada por Sara Mourão Monteiro com base principalmente nas produções diversas de Ferreiro e Teberosky. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/escrita-espontanea>>.

ainda não dominar a escrita alfabética convencional, mas que tenta, elabora hipóteses e constrói seu modo de pensar a escrita.

Escrever de forma espontânea também pode ser entendido como algo além da compreensão da relação da escrita com a sonorização da palavra, naquilo que Smolka (2008) defende como “espontâneo”: uma escrita que se materializa a partir do discurso interior e este, por sua vez, sendo constituído a partir do discurso social – ou seja, a realidade social e funcional da palavra constitui a subjetividade, em um processo de internalização ou de transformação de um processo interpessoal em um processo intrapessoal.

Assim, as primeiras tentativas de escrita de crianças no processo de alfabetização indiciam que quando elas percebem que podem escrever qualquer coisa, tentando aprender a recortar o fluxo da experiência pelo trabalho de escrita, começam, aglutinam, omitem, hesitam, retornam, repetem, de uma forma que podemos considerar “espontânea”. Nesse trabalho com a linguagem escrita, a criança aprende, ao mesmo tempo, tanto conhecimentos sobre o código convencional de escrita quanto modos e momentos do discurso, como sugere a autora. “Quando a criança tenta escrever sozinha (processo de elaboração individual), ela analisa a escrita do ponto de vista do conhecimento que já possui (no que diz respeito a algumas convenções sociais) (...) há um espaço para a elaboração individual da criança” (SMOLKA, 2008, p. 43).

Ainda de acordo com a mesma autora, quando as crianças escrevem palavras soltas ou ditadas pelos adultos a característica de produção é uma: evidencia-se mais facilmente a correspondência entre a dimensão sonora e a extensão gráfica. Em contraposição, quando as crianças escrevem o que querem dizer e o que pensam, escrevem porções do “discurso interior”, e, dessa forma, a escrita adquire novas características como o ritmo, a entonação, a ênfase, as rupturas, as inferências, etc. (SMOLKA, 2008).

Parece ter sido bastante incorporada na escola a compreensão trazida principalmente pela psicogênese de que “não é preciso esperar que a criança tenha aprendido a escrever para que escreva, mas que é escrevendo que ela aprenderá a escrever”, conforme sugere Soares (1999, p. 62). A escrita espontânea, desse modo, se opõe às atividades de escrita controladas, nas quais a criança apenas imita ou reproduz.

Sem essas atividades de escrita espontânea, nas quais a criança pode elaborar seus textos à sua maneira, a professora pouco pode compreender sobre os processos e as hipóteses que a criança está desenvolvendo para escrever. Essas produções de escrita – não cópias – indicam concepções sobre a escrita. As intervenções do adulto, de outras crianças e do professor colaboram para que a criança internamente reconstrua os modos de elaboração da

escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999) e essa parece ser uma das justificativas mais fortes para a existência – e a insistência – nas escolas para as constantes realizações das sondagens das hipóteses de escrita⁶⁰.

Nas observações na sala de aula de Vera e também no manejo dos materiais coletados, essa prática de escrita espontânea com o tema “Meu fim de semana”, iniciada no mês de novembro de 2016 se destacou dentre as demais práticas de escrita observadas.

Esta atividade foi proposta às crianças por Vera, sempre às segundas-feiras, logo no início das aulas. Esse parece ter sido um dos momentos mais significativos de escrita espontânea, uma vez que a professora oferecia a temática e as crianças, sem intervenção, puderam produzir seus textos. Todos os alunos, ao mesmo tempo, realizavam a atividade, mesmo aqueles “que ainda não são alfabéticos”, conforme me conta Vera.

Por iniciativa própria, ela desenvolve algo que não estava pressuposto nem pela coordenação escolar e nem pelo material didático. Faz uso de uma produção de textos a partir de um tema dado que habita há tempos o contexto escolar: escrever sobre “meu final de semana”, produzir textos sobre temas como esse ou como “minhas férias” parece ter ocupado um espaço importante nos movimentos de produção textual oferecidos pelos professores aos alunos, tornando-se tipicamente uma prática própria do universo escolar.

Se o tema é antigo o pretexto para a produção de textos também o é. Cria-se uma situação “nova” em que todas as crianças podem escrever, até mesmo aquelas que não estão alfabetizadas, algo impensável na escola do século XIX meados do século XX.

Quando questionada sobre o porquê do início da produção textual apenas ao final do ano, a professora explica que a produção de textos não foi inserida neste período, uma vez que as sequências didáticas do “Ler e Escrever” já contemplam momentos de produção de texto – que estão relacionadas com as reescritas em duplas ou de forma coletiva tendo o professor como escriba. Conta-me Vera que:

quando chegou no final do ano, a maioria já estava alfabética, já estava produzindo texto (...) porque na nossa grade do 1º ano, toda segunda-feira, a primeira aula é roda da conversa, que é pra conversar sobre o que fez no final de semana, o livro que levou para casa, que leu e enfim. Só que aí chegou o final do ano, e vamos dizer assim, os alunos já estavam cansados de ficar contando o que fizeram no final de semana, enfim, e como eles estavam produzindo textos como eu já falei, eu resolvi um dia entregar [uma folha pautada] e disse a eles que naquele dia não faríamos a roda, cada um vai escrever o que fez no final de semana e depois virá aqui na frente pra ler e contar pros amiguinhos. (Resposta de Vera – entrevista dezembro/2016).

Ela continua explicando que todos os alunos participavam dessa atividade e

⁶⁰ À respeito das sondagens descrevo no tópico seguinte.

claro que tem aqueles alunos que não estão na base alfabética, daí eles escreviam uma frase, eles até comentavam “ai prô eu não sei escrever!”, então eu dizia para escrever a palavra; por exemplo foi ao “zoológico”, então escreve “zoológico”. Enfim, e eu vi que deu certo, só que no caso deles irem na frente pra ler a maioria não queria, tinham vergonha, então eu recolhia todas as produções e depois lia como se fosse a roda, daí enquanto eu estava lendo os alunos comentavam sobre o que fizeram, pra complementar a roda da conversa. (Resposta de Vera – entrevista dezembro/2016).

Um lance de ocasião de Vera que, ao ler os textos dos alunos, conversa sobre os textos e sobre as situações apresentadas com a colaboração oral das crianças. Um texto escrito que, na sequência, era oralizado e debatido. Compartilha de leituras e escritas, momentos de formação de leitores e escritores.

Vera reconhece que sua decisão de introduzir uma nova prática de escrita foi aprovada pelos alunos e também por ela:

(...) se tornou uma aula diferente, ao invés da roda, eles estavam produzindo. Cheguei a comentar com a coordenadora e ela disse que tudo bem e com as outras meninas também [as outras professoras do 1º ano] mas eu acho que elas não chegaram a fazer, pois elas preferiam a roda da conversa e como a minha sala estava dando muito certo (...) como você pode ver aí tem várias produções maravilhosas e até pra mostrar pros pais na reunião, e os alunos gostavam muito. Só que assim, era mais pra trabalhar a escrita mesmo, a produção. Corrigir assim só alguma coisa quando chamava os alunos, as questões mais de ortografia das palavras, não chegava a ficar corrigindo mesmo, vamos dizer assim, como se fosse um texto, questão de parágrafo e tal, tanto é que não era esse o objetivo, era mais pra trabalhar a escrita mesmo, a iniciar a produção e a questão da ortografia. (Resposta de Vera – entrevista dezembro/2016).

Vera traz uma produção de escrita espontânea diferente do que Soares (1999) define como atividade controlada de escrita, a qual envolve exercício de treino em que a criança apenas imita ou reproduz, como no caso das cópias. Ainda, considera a autora, que neste momento “controlado”, não é possível que a professora identifique as dificuldades dos alunos e acompanhe as hipóteses de construção da escrita, consequentemente, não podendo orientá-los nesse percurso. Ao contrário, em situações espontâneas a professora pode acompanhar os movimentos de escrita dos alunos.

No entanto, conforme considera Smolka (2008), grande parte das atividades de escrita espontânea nas escolas está ligada a uma artificialidade de usos. O processo de alfabetização como interação e interlocução é desconsiderado, já que são propostas atividades sem sentido que contrastam com as práticas de fora da escola. A alfabetização, por sua vez, implica na constituição do sentido. Uma forma de interação com o outro pelo trabalho da escritura.

A iniciativa de Vera em incentivar a produção de textos espontâneos aproxima-se, em parte, das considerações de Smolka (20018), entendendo que a escrita inicial não pode ser analisada apenas do ponto de vista ortográfico ou gramatical – como, por exemplo, no caso de avaliar apenas pelas sondagens – já que, como afirma a autora, proceder a uma identificação das hipóteses de escrita conforme os estudos da psicogênese, não dão conta desse trabalho de escritura que é dialógica. Os movimentos discursivos só são possíveis de serem acompanhados quando a criança pensa, sozinha, em seu projeto de dizer, a partir do que quer contar à professora e aos colegas.

Talvez Vera considere importante reforçar a produção de textos bem cedo pelas crianças, de uma forma frequente e individual. Lembremos que um dos objetivos do 1º ano é que as crianças tornem-se produtoras de textos. Incorpora em sua concepção de alfabetização o ensino de letras e sílabas, mas também de textos produzidos pelas próprias crianças.

A professora me diz em um determinado momento: “Eu deixo que até os pré-silábicos escrevam da maneira deles, para não excluí-los”. Parece pressupor que a produção escrita é uma capacidade apenas dos alunos alfabéticos e que a sequência da aprendizagem – pelo domínio do código linguístico e depois pelo início da construção de textos – é o caminho mais apropriado e, talvez, o mais fácil de acompanhar. Essa é uma importante oportunidade para que as crianças não alfabetizadas possam exercitar a produção de textos, uma vez que as demais práticas relacionadas às produções – principalmente aquelas orientadas pelo material didático – estão apoiadas em escritas em parceria com outros colegas. Ao mesmo tempo em que a professora inclui uma proposta que envolve todas as crianças, independente de sua fase de conhecimento, ao dizer que pretende “não excluí-los” – aqueles que não são alfabéticos – Vera parece indicar que a produção escrita é uma capacidade daqueles que já possuem um domínio do código linguístico.

Alguns exemplos de textos das crianças que foram fornecidos pela professora podem contribuir para reflexão e análise dessa proposta de escrita espontânea. São apresentados a seguir dois textos produzidos por uma mesma criança, em dias distintos. Vale destacar que essas folhas avulsas não estão datadas, mas sabemos que elas eram produzidas às segundas-feiras, a partir do mês de novembro:

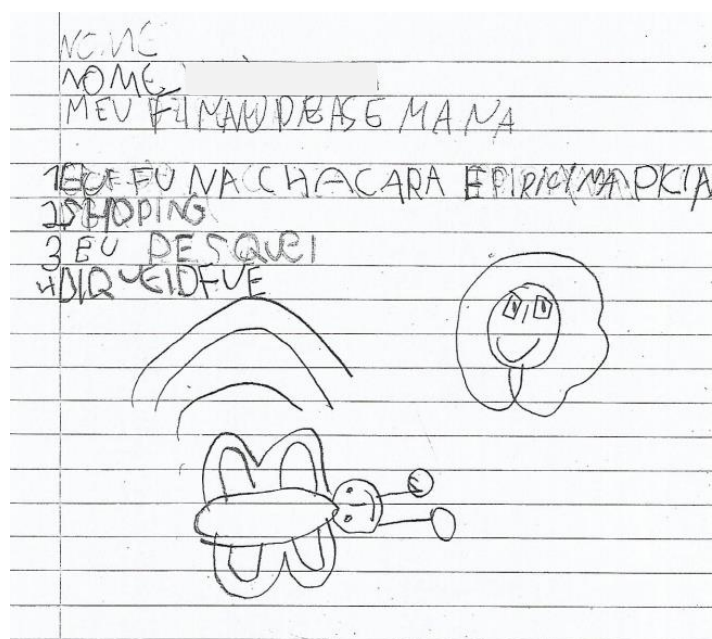


Imagem 22: Produção de textos “Meu fim de semana”. Folha avulsa, reprodução da pesquisadora, 2016.

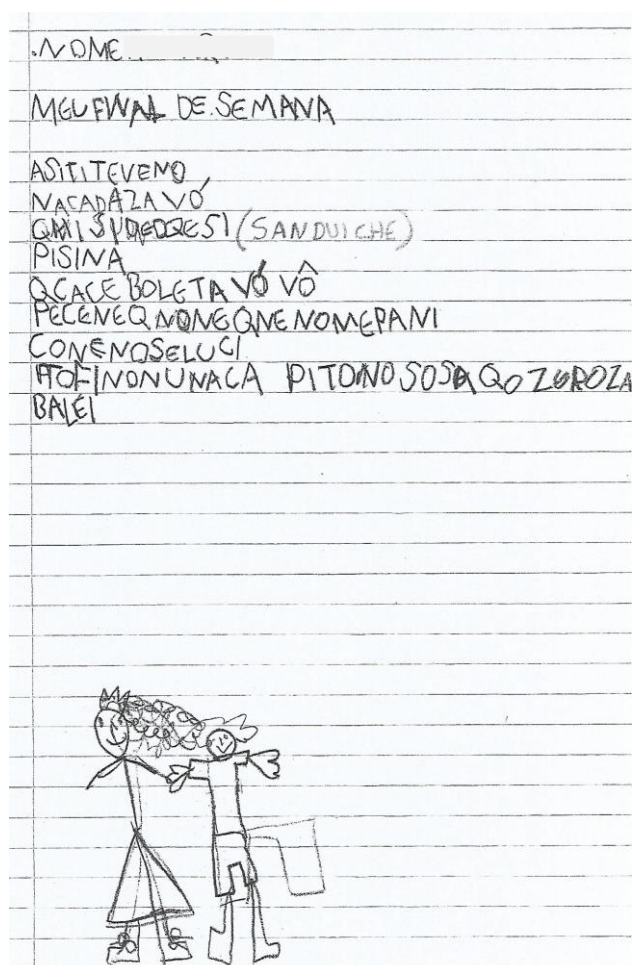


Imagem 23: Produção de textos “Meu fim de semana”. Folha avulsa, reprodução da pesquisadora, 2016.

Os dois textos apresentados nas reproduções acima indicam uma forma de escrita linear, provavelmente influenciada pelo gênero “lista”, ao qual as crianças estão bastante habituadas. A menina registra fatos ou ações feitas por ela no final de semana organizados um abaixo do outro, orientados por um campo semântico – atividades do fim de semana – ou por um tema gerador, como também podemos denominar.

Na imagem 22, a criança ainda enumera as linhas, ou melhor, enumera as atividades que realizou em seu fim de semana, como uma lista propriamente organizada cronologicamente. Como não acompanhei os momentos dessa produção, não tenho condições de descrever com propriedade quais as intervenções da professora durante essa atividade, mas é possível fazer algumas conjecturas. Em suas falas, Vera diz orientar os alunos que não são produtores de texto a registrarem as palavras que são chaves para as ideias, como anteriormente apresentadas, no caso de um aluno que não consegue escrever “fui ao zoológico”.

Observando o conjunto de textos fornecidos por Vera, pude perceber que, as crianças que demonstram um domínio maior do sistema de escrita já constroem os textos de uma forma contínua, uma frase seguida da outra, até usando, em alguns casos, conectivos e elementos de coesão, bem como pontuação. Por outro lado, os alunos que ainda não estão na fase “alfabética”, recorrem à estrutura textual das listas, ou seja, uma palavra – ou frase – abaixo da outra e por vezes enumeradas, conforme vimos por diversas vezes a produção de listas pela professora com a turma.

No exercício de escrita a partir de um tema dado e repetido semanalmente (“Meu fim de semana”) é possível perceber na escrita dos alunos a repetição de ações e fatos. Estão muito ligados às atividades comuns das crianças, como “assisti televisão”, “joguei videogame”, “fui na casa do amigo ...”, entre outros. Por não variar a temática, parece-me que as crianças sentem-se “cansadas” com o passar do tempo. Ainda em grande parte dos casos, as crianças se orientam pela temporalidade, escrevendo, primeiro, “no sábado eu...” e, em seguida, “no domingo eu...”, o que pode indiciar um tipo de intervenção da professora, que orienta os alunos a recordarem do que aconteceu em cada dia do fim de semana, sequencialmente.

Em todos os casos, o título “Meu final de semana” é escrito corretamente na primeira linha de todas as produções. Certamente a professora escrevia esse título na lousa como orientação da atividade e para que as crianças pudessem copiar. Logo após os textos as crianças apresentam desenhos que estão diretamente relacionados com as atividades ou fatos descritos.

A presença e a força dos desenhos que acompanham ou que substituem os textos é bastante típica nas atividades escolares e é, também, ligada às recomendações mais recentes, de que a criança que ainda não consegue se expressar pela linguagem escrita pode fazê-lo por meio dos desenhos ou das garatujas. Pela análise dos materiais é possível considerar que Vera é adepta dessas orientações e que estimula os alunos a produzirem da maneira que são capazes naquele determinado momento. Há algumas recorrências de alunos que apenas copiaram os títulos e apresentaram apenas os desenhos. Percebi que esses casos aconteceram com as crianças que não são alfabetizadas, já que, em outros casos dessa mesma produção textual, pude acompanhar a escrita com algumas dificuldades. É uma concepção de que todas as crianças podem ser autoras de seus textos, seja pela escrita alfabética, pela escrita não alfabética ou pelos desenhos; um alargamento da concepção de “produção de texto” que circula nas salas de alfabetização e que aparece apropriada por Vera.

Vejamos outras duas produções textuais observando as marcas deixadas por crianças diferentes:

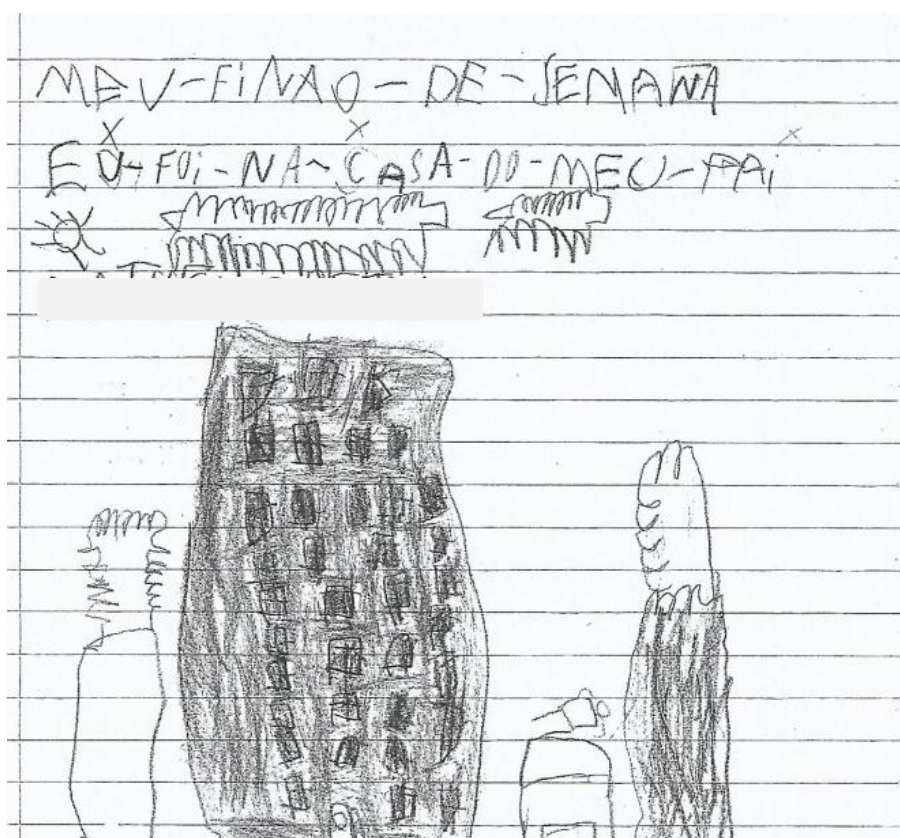


Imagem 24: Produção de textos “Meu fim de semana”. Folha avulsa, reprodução da pesquisadora, 2016.

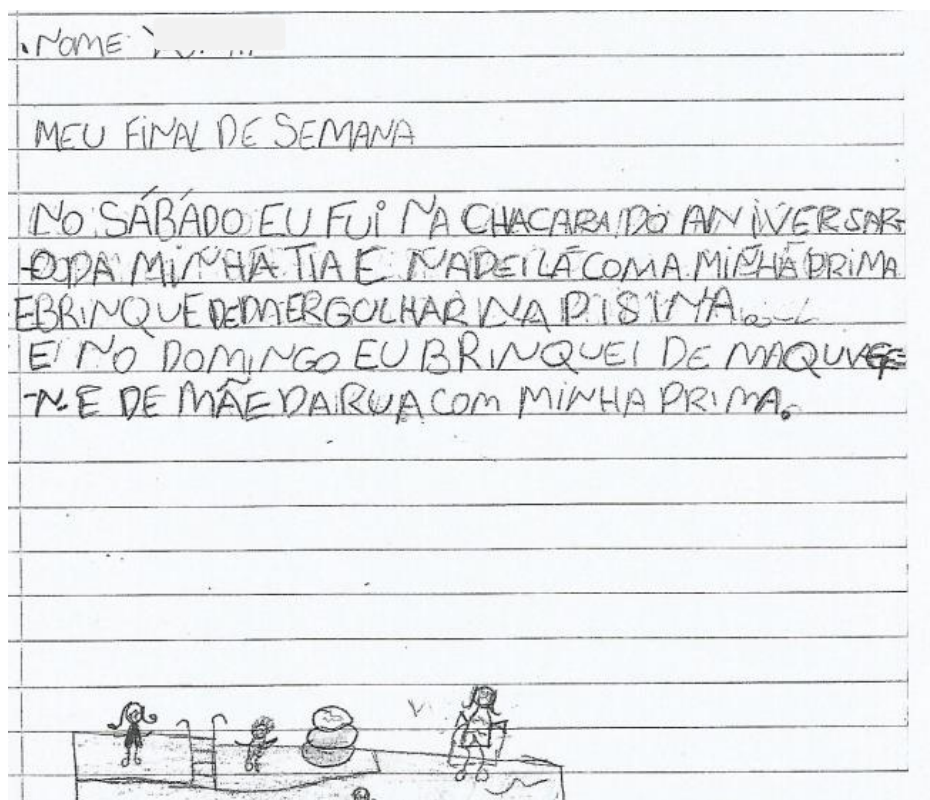


Imagem 25: Produção de textos “Meu fim de semana”. Folha avulsa, reprodução da pesquisadora, 2016.

No primeiro caso, o menino copiou o título e, logo abaixo, escreveu uma frase tendo as palavras separadas por hífen “EU – FOI – NA – CASA – DO – MEU – PAI”. Como se pode perceber, logo abaixo a criança parece fazer uma outra tentativa de escrita, mas, dessa vez, usando garatujas. Os textos das crianças apresentam indícios da prática de escrita de Vera com a turma: trazem as marcas utilizadas por ela para ensinar a escrever, como no caso do uso dos hifens para sinalizar início e término de palavras ou da utilização do “x” para marcar a linha em branco. Nos textos, percebemos que a escrita da criança “acolhe” a prática de Vera, mesmo que seja pela cópia, inicialmente. Gestos que orientam a escrita no suporte (caderno) com separação de espaços entre palavras e ideias. Uma orientação não prevista no material didático mas que faz parte da cultura manuscrita tal como é ensinada e apresentada às crianças.

No segundo caso apresentado (imagem 25), a menina já demonstra um domínio do sistema de escrita e na produção textual, já que escreve com sentido e de forma encadeada, em postura de escrita mais individual e com menor intervenção da professora. Um texto considerado como “produção maravilhosa”, por Vera, conforme uma de suas falas apresentadas anteriormente.

Tive poucas informações e diálogo com a professora sobre o tratamento e acompanhamento desses textos por ela, mas ela me contou que o objetivo principal não era o de corrigi-los, uma vez que não são bem “textos”, conforme suas palavras, as quais repito aqui: “não chegava a ficar corrigindo mesmo, vamos dizer assim, como se fosse um texto, questão de parágrafo e tal, tanto é que não era esse o objetivo, era mais pra trabalhar a escrita mesmo, a iniciar a produção e a questão da ortografia”. A produção de textos espontâneos individuais parece ser uma prática que não precisa ser corrigida ou ter intervenções pontuais. É quase um momento de expressão individual pela escrita.

As crianças são colocadas em uma situação de produção textual pouco orientada e pouco investida na questão da interlocução, uma vez que é uma temática pré-estabelecida pela professora que orienta a escrita. Substituindo o momento de roda de conversa, as redações sobre o fim de semana são colocadas por Vera como o primeiro compromisso, ou a primeira tarefa a ser desenvolvida às segundas-feiras. Vera tem como motivações para essa escrita a mudança do momento inicial da aula – do oral para o escrito – a oportunidade de incentivar as crianças a produzirem textos e olhar para a questão ortográfica, conforme ela anuncia. Um projeto de escrita pessoal começa a ser ensaiado, ainda que esteja ligado ao trabalho escolar de produzir um texto a partir de um tema dado.

A representação do que é um texto para a professora, a partir dessa consideração, parece estar ligada a uma ideia de que é preciso estar formalmente ligado a uma proposta de escrita na qual a professora esteja interessada em acompanhar o texto do ponto de vista estrutural, como parágrafo, pontuação. Ela parece considerar que um texto deve ter um propósito maior de “redação”, mais orientada e controlada. Neste caso do “meu fim de semana”, ela oferece um tema e não se importa com a qualidade ou o conteúdo do texto, mas com a escrita das palavras.

3.3 As sondagens: um outro tipo de escrita espontânea

No caso da professora e da turma observadas durante a pesquisa e que é representativo de toda a rede municipal de ensino – já que se trata de orientações gerais para a rede – as *sondagens* e diagnósticos da escrita individual são práticas bastante presentes no 1º ano do Ensino Fundamental.

As sondagens são consideradas como um tipo de escrita espontânea pois os alunos devem escrever palavras ou pequenos textos sem a intervenção da professora. Ainda que tenham caráter avaliativo podem ser consideradas espontâneas pois, mesmo que a temática da lista e as palavras sejam pré-determinadas pelo adulto, a criança deve realizar sozinha a

escrita. O guia do professor do “Ler e Escrever” (2014a), por exemplo, define sondagem como

uma atividade de escrita que envolve, num primeiro momento, a produção espontânea pelos alunos de uma lista de palavras e uma frase, sem o apoio de outras fontes escritas. A frase deverá contemplar uma palavra ditada na lista, para reforçar, ou não, sua hipótese de escrita. É uma situação de escrita que deve, obrigatoriamente, ser seguida da leitura pelo aluno daquilo que ele escreveu. Por meio da leitura, você poderá observar se o aluno estabelece ou não relações entre aquilo que ele escreveu e aquilo que ele lê em voz alta, ou seja, entre a fala e a escrita (p. 41).

O material ainda detalha qual deve ser o critério de escolha das palavras que compõem as sondagens: as listas devem estar organizadas dentro do mesmo campo semântico; as palavras devem fazer parte do vocabulário cotidiano dos alunos; deve-se selecionar palavras com número variável de letras, contando com palavras monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas, iniciando da última para a primeira. Após o ditado das palavras da lista, deve-se solicitar que a criança escreva uma frase envolvendo ao menos uma das palavras da lista. Trata-se assim de uma avaliação na relação da escrita de palavras e não no ponto de vista da discursividade das crianças.

As sondagens são realizadas mensalmente com as turmas de 1º ano na escola observada. A professora Vera, em um momento em que a turma realiza uma atividade orientada por ela, chama um aluno por vez para sentar ao seu lado em sua mesa e realizar a sondagem individual, no caso das crianças que faziam as sondagens com a escrita de palavras apenas.

São ditadas três palavras e uma frase “para os alunos que não estão alfabéticos”, conforme me explica Vera. Ela relata que todas as professoras do 1º ano daquela escola definem quais serão as palavras das sondagens, para que haja uma unidade no trabalho. Já para os alunos que estão alfabéticos, continua contando a professora, “escolhemos uma musiquinha que eles⁶¹ chamam de ‘texto de memória’ e dita para eles reescreverem. E no caso, se escrever corretamente a musiquinha é produtor de texto”.

São entregues folhas pautadas para toda a turma e a professora, na sequência, solicita que os alunos reescrevam a musiquinha, “mas antes havia todo um processo de cantar várias vezes, lembrar a musiquinha para depois reescrever. Ou até, por exemplo, mais para o final do ano, lá para o 4º bimestre em que eles já estão na grande maioria produtor de texto,

⁶¹ Ela se refere, nesta fala, às orientações tanto do material didático quanto às formações de professores realizadas pela rede e pelas coordenações escolares. O uso do pronome “eles” se refere a essas orientações, bem como a definição de ser produtor de texto ou não.

a gente escolhia um conto de fadas para reescrever o início do conto ou o final, mas geralmente era o início, para aos alunos que já estavam produtores. Depois que eles já estão considerados produtores, aí tem P1, P2 e P3⁶²”.

Assim que a professora termina de coletar as sondagens de toda a turma, ela deve preencher uma planilha fornecida pela coordenação da escola e descrever em qual fase da escrita cada criança se encontra naquele momento (a partir da teoria da psicogênese). Essa planilha, juntamente com as sondagens realizadas, é entregue à coordenadora, que intervém em sua avaliação e corrige quando considera que o apontamento da professora não está correto.

Após o retorno da coordenadora, a professora produz um gráfico da turma no qual são pintados com lápis de cores diferentes os pré-silábicos, silábicos, etc. Dessa forma, a professora tem uma visualização gráfica dos dados gerais da turma, observando em qual fase a maioria se encontra, além de produzir um atestado de seu trabalho docente, no qual ela provavelmente é julgada como “boa” ou “má” professora.

O movimento em torno das sondagens é intenso nas escolas do município. O fluxo de atividade descrito – de coleta das sondagens, preenchimento de planilhas e gráficos – não é exclusivo da escola de Vera. São exigências comuns e estão a serviço da rede municipal de educação que pontualmente solicita as informações às escolas para acompanhamento do trabalho pedagógico.

As sondagens, recomendadas tanto pelo material didático quanto pela coordenação escolar, são elementos disciplinadores do trabalho docente. É uma prática imposta, cobrada, vigiada e controlada. Nas últimas décadas essa prática foi gradativamente adotada pelas escolas, provocando, conforme Smolka (1998) uma nova maneira de rotular os alunos, não mais pela maturidade ou pela prontidão, além do conceito de carência cultural; agora, os conceitos obtidos por meio de uma avaliação “cognitiva”, determinam se a criança é pré-silábica, silábica, etc. As constantes sondagens e a defesa de um ensino construtivista parecem contribuir para que a equipe escolar – entendo que não seja algo exclusivo dessa escola em questão – recorra às fases da escrita para nomear e classificar os alunos.

⁶² As nomenclaturas utilizadas para as sondagens vão desde as fases reconhecidas de hipóteses da escrita (pré-silábica, silábica sem valor sonoro, silábica com valor sonoro, silábica-alfabética e alfabética) até relativas à produção de textos, que são assim discriminados: a) Produtor de texto: produz pequenos textos sem pontuação ou estruturação; b) Produtor de texto 1 (P1): produz pequenos textos e utiliza aleatoriamente sinais de pontuação ainda que sem estruturação; c) Produtor de texto 2 (P2): produz textos com falhas na pontuação e estruturação; d) Produtor de texto 3 (P3): produz textos com poucas falhas na pontuação e estruturação. Fonte: Sondagem de hipóteses da escrita fornecida às escolas Municipais pela SME. Não tive autorização para reproduzir esse documento no trabalho, mas tive acesso a ele.

Em uma das entrevistas na qual foi abordado o tema das sondagens, Vera expõe o seguinte:

desde quando eu entrei na rede municipal já deu confusão... por exemplo, uma sala que eu estava que era um 1º ano e a maioria na época eu lembro que não estava nem silábico alfabético. Daí entrei na escola nova, ralei e consegui que alguns avançassem para alfabético ou silábico alfabético. Eu lembro que fui até na casa da minha amiga que na época estava fazendo o PROFA, só que seguindo, não só naquela época como atualmente, se for seguir o PROFA certinho como fala, e é também o que eu acho, por exemplo, se o aluno não escreve corretamente a frase, na minha opinião ele não é alfabético. Daí eu coloco lá ‘silábico alfabético’ e geralmente as coordenadoras avançam e colocam alfabético (Resposta de Vera – entrevista novembro/2017).

A sondagem é uma prática que aparentemente parece seguir rigidamente as regras impostas pelos programas de formação de professores mais atuais e pelas coordenações escolares. Mas pela legitimidade e valorização que alcançaram nas últimas décadas, exige que os professores busquem nas trocas de experiências com colegas em momentos de estudos e nas orientações de diversos cursos de formação modos para corresponder às expectativas e convicções de serem bons alfabetizadores.

Vera fez das sondagens um exercício para melhor exercer seu papel de professora: busca mais e melhores informações, questiona as classificações das hipóteses de escrita e coloca-se como a pessoa com mais propriedade para acompanhar sua turma. Ela continua relatando que

um exemplo dessa sala que eu falei de quando eu entrei, eu fui lá na minha amiga e ela disse ‘imagina! Que alfabético, ou silábico alfabético! Olha aqui, nem escreveu direito essa palavra!’ Fiquei até desanimada. Mas eu lembro que quando cheguei lá no conselho, a coordenadora – e também na época também era a diretora que palpitava – e elas diziam ‘imagina! Olha esses alunos aqui, estão alfabéticos! Estão melhor do que o 5º ano! Eles estão ótimos’ [ela se refere a mesma sondagem apresentada á colega que fazia o PROFA]. (Resposta de Vera – entrevista novembro/2017).

A coordenação escolar constrói um modo de avaliar as crianças e de encaixá-las nas fases de escrita que nem sempre é coerente com o que Vera entende ser o mais apropriado nem tampouco como consta nas orientações do PROFA ou como expressa sua colega.

Também com relação às definições de Produtor de textos 1, 2 ou 3, Vera discorda em parte:

o aluno coloca lá um ponto final, já é considerado P1. Tanto é que muitos alunos já, claro, no 1º ano não, mas a partir do 2º, 3º ano eles já sabem disso. Então eles colocam lá muitas vezes o ponto final, colocam algumas vírgulas, mas não sabem nem o porquê está colocando lá. É que tem que colocar um ponto final, tem que colocar vírgula e eles colocam. Só que se você,

analisando ali, o professor que está todos os dias com ele sabe que ele não está ‘P1’ mas eles colocam. A gente coloca só como produtor de texto e automaticamente elas avançam para P1. (Resposta de Vera – entrevista novembro/2017).

Nas classificações da construção da escrita pelas fases propostas por Emília Ferreiro ou pelos critérios que organizam o domínio na produção de textos, Vera tem dificuldades para enquadrar seus alunos para entendê-las sem questionar. Se na prática pedagógica de oferecer e coordenar atividades para o ensino da linguagem escrita ela faz com segurança, a avaliação e a classificação das crianças nos níveis distintos é um complicador.

Ela também, neste momento de diálogo, faz referência ao processo de reescrita já discutido neste capítulo e questiona os modos que essa chamada reescrita – neste caso mais precisamente referentes às sondagens dos alunos alfabéticos – é interpretada no contexto do 1º ano: “no caso da reescrita, no caso uma musiquinha, eu também não concordo que se você escreveu ‘pirulito que bate-bate’ é considerado como produtor de texto. É alfabético, não produtor de texto!”.

Assim, concordando com Chartier (2004), “a aceitação dos modelos e das mensagens propostas opera-se por meio dos arranjos, dos desvios, às vezes das resistências, que manifestam a singularidade de cada apropriação” (p. 14). Vera demonstra dificuldades com as regras impostas para essa dinâmica de avaliação das escritas das crianças, tenta buscar explicações e compreensões e posicionar-se contra essas propostas, ainda que timidamente.

3.4 Uma professora, uma sala de aula...

Vera é uma professora que foi escolhida como “boa” pela Secretaria Municipal de Educação para participar da pesquisa. Nas observações realizadas por mim de suas aulas e dos materiais pude conhecer as configurações criadas por ela em torno da alfabetização como prática cultural. Sua prática cotidiana é orientada por uma representação de alfabetização marcada pelas atuais orientações, como, por exemplo, a de promover a alfabetização ou o ensino do SEA em um contexto de letramento e utilizando os textos nos diferentes gêneros e suportes como ponto de partida. Sente-se confortável e segura com essas orientações da rede municipal de educação pouco questionando a maioria das recomendações. Domina e mobiliza com propriedade o material didático, consegue bons índices de alfabetização com sua turma.

Explora o contato das crianças com diferentes gêneros textuais, expondo-os em cartazes diferentes – o que, geralmente, está associado a uma ideia de construção de ambiente alfabetizador. Também realiza leituras diárias para a turma, produz oralmente e de forma coletiva textos atuando como escriba ou leitora de textos alheios, utilizando recursos

concretos e jogos para alfabetizar. Coloca-se como coordenadora e incentivadora dos trabalhos na sala de aula, interagindo com as crianças de modo que elas possam contribuir com o andamento das aulas.

Diariamente, ao seu modo, Vera recria e põe em movimento essa representação de alfabetização assumida por ela e apreendida com colegas, gestão escolar, nos cursos de formação, nos estudos dos programas, etc.

Impõe a essa concepção de alfabetização, em um ambiente propício, a leitura e a escrita, um ensino da língua calcado na associação letra, sílaba e som correspondente. Insiste e valoriza a importância dos aprendizes dominarem com propriedade – não apenas decorando – as partes menores da língua – letra, som – para aprenderem a ler e a escrever. Faz o alfabeto diariamente mostrando com a régua as letras acima da lousa; aumenta o tom de voz (re)lendo várias vezes, pedindo leituras das crianças, escrevendo na lousa, pedindo cópias nos cadernos. Um modo de ensinar a linguagem escrita pouco enfatizado nos programas (como no caso do “Ler e Escrever”) e pouco incentivado pela coordenação escolar, mas que ela parece atribuir grande valor na aprendizagem da língua.

Nas condições de produção de seu trabalho é capaz de lançar mão de orientações não previstas pelos programas e talvez nem sempre explicitadas em cursos de formação. No momento de leitura diária, por exemplo, ela troca o livro que selecionou para ler por outro que alguma criança leva para a aula⁶³ – mesmo que a leitura não seja das mais interessantes do ponto de vista da linguagem – quando insere uma atividade de produção escrita diferente do que se determina.

O seu papel de alfabetizadora não é apenas aquela que segue completamente as recomendações, nem tampouco aquela que dá voz às crianças porque os concebe como sujeitos ativos e participantes das atividades propostas por ela. Como alfabetizadora cabe a ela sentar-se carinhosamente ao lado de algumas crianças com mais dificuldades e ajudá-las a grafar suas palavras, por exemplo.

Também a ela cabe a decisão de prolongar ou não determinadas atividades, dar mais importância a algumas em detrimento de outras e a de não preencher totalmente o livro do aluno do material didático. Com aquela turma, com aquele material didático, entre suas representações e suas práticas, ela enfatiza, ignora aspectos de seu trabalho. Como qualquer professora, Vera é inventiva no seu dia-a-dia.

⁶³ Lembro-me de que em dois dias em que acompanhei a aula algumas alunas terem levado livros de casa como da “Bárbie” e “Bambi” (história da Disney). Elas pediam que a professora visse e que lesse para a turma. As meninas ficaram animadíssimas quando a professora fez a leitura coletiva.

Incorporando a ideia de que o ensino inicial da língua deva se basear em textos e gêneros, adota como “preferido” a lista de palavras, uma abaixo da outra. Fora de seu contexto de uso social, a lista, na sala da alfabetizadora, presta-se para o ensino das letras e das sílabas, de forma mais direcionada e rápida para a posterior leitura e escrita das crianças. A lista é um gênero que une uma concepção de alfabetização em torno do texto e ao mesmo tempo uma ideia de aprendizagem com textos curtos possíveis de serem manipulados em suas partes menores (sílabas, palavra, frase).

Uma prática de alfabetização de Vera, conforme foi possível observar, que não é mera aplicação das recomendações oficiais, tampouco produto de suas experiências escolares vividas por ela e muitas vezes compartilhadas com colegas. No último dia de registro em meu caderno de campo (14/12/16), ela se diz nervosa e chora ao meu lado, dizendo que seu trabalho não é fácil diante de tantos controles por parte da gestão escolar e de pouca confiança em sua atuação. Sente-se pressionada em exercer o papel esperado pelas famílias tendo que, por exemplo, construir com cada criança um caderno limpo, bonito e cheio de conteúdo, que possa atestar seu trabalho. Sente-se pressionada para que seus alunos saiam-se bem nas avaliações e que possam ao final do ano, chegar na fase alfabética.

Alfabetização como prática cultural desenvolvida pela professora no caso observado é representativa de parte do seu trabalho. São conjecturas possíveis de serem realizadas a partir de um conjunto de elementos explorados dos diálogos estabelecidos com Vera, da observação de suas aulas e de interação com a turma, da análise do conjunto de materiais escolares que me foram fornecidos, inclusive o material didático adotado – que é fruto do programa de formação de professores “Ler e Escrever”.

Foram apresentadas algumas cenas de aulas conhecidas por mim, na condição de pesquisadora. Representam momentos em que pude vivenciar a docência a partir de um ângulo diferente do que é habitual em meu cotidiano que é a formação inicial de professores. As maneiras tão heterogêneas de colocar em prática os diferentes saberes oriundos das diversas experiências e vivências da professora indicam que a compreensão de que a alfabetização é uma prática cultural, conforme defendido aqui neste trabalho, pode ser uma maneira de conceber que o processo de ensino inicial da linguagem escrita não está em um lugar ou no outro – na teoria construtivista, ou no interacionismo, ou nos processos discursivos, ou no método analítico, sintético, misto ou fônico, ou na distinção entre alfabetização e letramento, ou em um curso de formação ou em outro...

As práticas de alfabetização são constituídas a partir de todos os elementos que fazem parte da vivência e da formação dos professores, práticas essas aprendidas e ensinadas

culturalmente. Ora impõe-se a tradição escolar, ora o vivido pelos sujeitos nela envolvidos. Ora, ainda, o peso da formação inicial e continuada, remodelados com peso, concepção e modos de atuar na sala e aula.

De qualquer forma, a alfabetização como uma prática cultural se constitui, se enraíza nas condições de produção em que ela se situa com uma determinada professora, de uma determinada escola, com uma determinada turma que, em interação, movimenta saberes, memórias, sentimentos e valores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“NÓS VAMOS TRABALHAR JUNTOS, CONHECER JUNTOS...”⁶⁴

Início essas considerações finais trazendo como subtítulo uma fala de Vera em uma das últimas entrevistas, quando ela me contava um pouco sobre suas dificuldades como professora alfabetizadora, mas que, ao mesmo tempo, insistia em atuar com turmas de 1º ano, pois há a possibilidade de trabalhar e conhecer junto com as crianças os modos de aprender a ler e a escrever.

Em uma outra consideração de Vera, como resposta a um questionário enviado a ela (anexo 3), uma das questões foi: *Como sugere o título da pesquisa, estamos entendendo que pode haver um confronto dentro da sala de aula de alfabetização, entre “disciplina e invenção”. Esse par é sugerido pelo autor Roger Chartier, um historiador francês do campo da História Cultural. O que essas palavras te sugerem? O que você apontaria, pensando em seu trabalho docente, como elementos “disciplinadores” e elementos “inventivos”? Qual seu espaço, sua autonomia entre a disciplina e a invenção?* A intenção, neste caso, era provocá-la e buscar seus entendimentos a respeito do que ela compreendia por disciplina e por invenção. Sua resposta foi a seguinte:

Se for relatar mesmo tudo que penso, é um verdadeiro faz de conta. Como descreve como disciplinadores, onde temos que obedecer ordens muitas vezes sem concordar. É onde começa o processo de invenção, onde inventamos e criamos novas possibilidades para seguir a disciplina (Resposta da Profa. Vera ao questionário de janeiro de 2018).

Esta resposta, que me foi enviada na forma escrita, indica uma liberdade de Vera para se expressar. Nos momentos de nossas conversas e entrevistas, ela nunca havia exposto o que pensava dessa maneira mais enfática. Talvez pelo fato de a escrita sugerir um possível “distanciamento” entre os interlocutores, ela tenha se sentido mais segura para manifestar-se mais livremente.

Sua resposta, de início, sugere um paradoxo: “verdadeiro” e “faz de conta”. Seria para ela a prática de alfabetizar uma mentira, uma falsidade, um faz de conta? Ou aquilo que é sugerido pelos programas é que seria um faz de conta? Faz de conta em relação a quê? Seria uma percepção de que as orientações oficiais que buscam disciplinar o trabalho docente

⁶⁴ Essa foi uma das falas de Vera na entrevista realizada em novembro de 2017, um ano depois de minhas observações em sua sala de aula, quando ela contava sobre suas dificuldades como professora e da possível mudança de turma (ela pensava em deixar o 1º ano devido a alteração do período de trabalho). Ela diz que optou por continuar com a alfabetização: “Ninguém quer, mas eu quero o 1º ano, pelo menos são alunos novos, daí nós vamos trabalhar juntos, conhecer juntos, a questão é a alfabetização mesmo o ano todo”.

provocam um espaço inventivo, uma busca de novas possibilidades para conseguir seu objetivo principal: alfabetizar todas as crianças, no 1º ano? Seria a alfabetização um campo de tensões e disciplinas – um verdadeiro faz de conta dos professores?

Nesta resposta, Vera insiste em nos dizer que ela possui propostas diferenciadas de trabalho que são reprovadas, enquanto há outras que são obedecidas mesmo que não concorde com elas. O peso do controle sobre a professora e a vontade de fazer diferente, como modos próprios de ensinar a ler e a escrever estão em constante tensão e movimentam suas práticas.

Acompanhar Vera em seu cotidiano escolar foi importante para que algumas de suas práticas (culturais), especialmente aquelas ligadas à alfabetização pudessem ser observadas. Práticas imbricadas e constituídas pela sua formação inicial, pelos cursos de formação de professores já cursados, pela tradição escolar conhecida por ela, pelos materiais didáticos utilizados, pelas políticas públicas que normatizam a rede de ensino e pelas obrigações profissionais, pelas teorias e pelos métodos para alfabetizar, pelas teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, pela interação (sempre nova) com as crianças da turma, entre outros aspectos. Práticas que no contexto de sua sala de aula, com uma determinada turma de crianças (e com minha presença), em um ano escolar específico, colocam em movimento todos esses aspectos, produzindo modos de fazer próprios da comunidade escolar, do ponto de vista de uma professora. Práticas que se apresentam de forma complexa, multifacetada, difíceis de serem acessadas, se ignorarmos as singularidades próprias de cada uma delas no interior das condições que as produzem.

No caso de Vera, esse fazer é marcado pelo incômodo de ter que obedecer, de não ter autonomia para propor atividades as quais ela acredita serem as mais importantes.

Na cultura ordinária, (...) “a ordem é exercida por uma arte”, ou seja, ao mesmo tempo exercida e burlada. Nas determinações da instituição “se insinuam assim um estilo de trocas sociais, um estilo de invenções técnicas e um estilo de resistência moral (GIARD, 2012a, p. 19)

Entre táticas e estratégias, entre disciplina e invenção. Como prática cultural, a alfabetização é significada e constituída entre uma professora de carne e osso, na relação com crianças também encarnadas e em uma situação de sala de aula de uma dada escola, em um dado tempo. Há em circulação um discurso produzido em torno da alfabetização, o qual também está inscrito em suportes distintos, como livros didáticos, programas de formação de

professores, folhas, cadernos, e que mobiliza sentidos em distintas práticas de leitura, oralidade e escrita.

A empreitada de acompanhar e relatar práticas docentes cotidianas – com o critério de não avaliá-las ou julgá-las – no início se mostrou um grande desafio, uma vez que nos primeiros contatos com a sala de aula de Vera, meu olhar de pesquisadora já estava influenciado pela minha hipótese inicial da pesquisa: Vera seria uma professora muito mais “cumpridora” de suas obrigações do que inventiva⁶⁵. Nesses primeiros contatos, parecia que de fato tudo conspirava para que essa hipótese se afirmasse. Bem como Giard (2012b) destaca, o grupo de pesquisadores orientado por Certeau também, no início das investigações das práticas ordinárias, se deparou com comportamentos dos praticantes que os desafiavam: “agora a dificuldade se concentrava na pesquisa de campo: meu Deus! Como os praticantes se mostravam do contra, fugidios, pouco seguros em suas ‘maneiras de fazer’; até se diria que tinham decidido astuciosamente aliar-se contra ti e alienar toda a empreitada” (GIARD, 2012b, p. 22).

Vera apontou em sua fala a força das orientações oficiais, dos cursos de formação de professores, da “censura” e controle da gestão escolar, daquilo que aprendeu em sua trajetória de formação, bem como seu incômodo na tentativa de fazer outras coisas que acreditava serem melhores e mais eficientes para alfabetizar. Vera mostra em suas práticas que, acreditando na força e na importância do ensino da escrita pelas letras, sílabas, atividades de registro e cópia no caderno – superiores ao ensino da leitura, das práticas de oralidade e ludicidade trazidos pelas orientações oficiais.

Assim também, durante a pesquisa de campo, a professora Vera parecia que iria me mostrar poucas novidades ou comportamentos “inventivos”. No entanto, foi a visão da pesquisadora que precisou ser refinada e orientada por outros referenciais. Dessa forma, foi fundamental, nesse contexto, proceder à compreensão do próprio conceito de invenção a partir de Michel de Certeau e Roger Chartier, por isso os estudos teóricos foram tão importantes para validar o conceito de invenção, agora pelas lentes da História Cultural, que é distinto do que temos no senso comum.

A pesquisa de práticas cotidianas de sujeitos particulares faz com que nos deparemos com nossas próprias práticas, nosso próprio cotidiano, uma vez que os lugares, os comportamentos, as práticas também nos são bastante familiares. Eu passei pela escola, sou professora, sou formadora de professores. O cotidiano de Vera muitas vezes era confrontado

⁶⁵ Entendendo a invenção como criação de algo novo, oposto à tradição e ao velho.

com o meu, uma vez que todos esses aspectos nos ligavam, assim como também aconteceu com o grupo de pesquisadores de Certeau: “Com efeito, viajantes do ordinário, havíamos permanecido em um mundo familiar, no seio de uma sociedade na qual tudo nos ligava, nosso passado, nossa educação, nossas experiências e nossas esperanças” (GIARD, 2012, p. 22).

O distanciamento entre pesquisadora e práticas dos sujeitos é essencial para que seja possível captar esses comportamentos, valores e sentimentos. Além disso, compreender com mais cautela e dedicação os conceitos de disciplina e invenção, táticas e estratégias, entre outros aspectos que são chaves para a análise, fez com que fosse possível vivenciar o trabalho de Vera em interação com as crianças de modo mais efetivo; aos poucos, observar a interação entre a professora e as crianças foi nos fazendo perceber que, apesar de tudo que a constitui (os cursos de formação, os saberes docentes, as experiências pessoais e profissionais, as orientações oficiais, a tradição escolar, etc.) o movimento inventivo é acionado principalmente pelas relações humanas. Vera só é essa “Vera” que eu conheci porque estava com aquelas crianças, naquele ano escolar, com tudo que a cercava e a constituía como mulher, pessoa, professora. Há, para Magda Soares, saberes e fazeres próprios da condição docente de alfabetizar:

É preciso reconhecer que SABERES sobre alfabetização se constroem não só por teorias, mas também se constroem em decorrência dos FAZERES cotidianos dos que alfabetizam: há SABERES teóricos e há SABERES da prática; dessa maneira, há FAZERES propostos por teorias, e há FAZERES propostos pelas práticas, aqueles FAZERES que efetivamente se revelam possíveis e condizentes com as circunstâncias reais em que se desenvolve o processo de alfabetização, sob condições as mais variadas, *por* participantes específicos e *para* participantes específicos (SOARES, 2014, p. 31, grifos da autora).

O professor, que ao mesmo tempo é “obediente” – em menor ou maior grau – está “sendo comandado”, mas também “comanda”: exerce mais (ou menos) o controle sobre as crianças: organiza o tempo da aula, enfatiza aspectos, corrige ou ignora algumas falas e escritas, enfim, dá o seu “tom” ao processo de alfabetização. E as crianças também “escorregam” nessa relação tensa, dando golpes ou obedecendo direitinho, fazendo rir ou chorar, colocando em xeque as orientações dadas pela professora ou se mostrando bons executores de tarefas.

São práticas também orientadas por um modo comum de agir na escola e o desejo de controlar comportamentos:

Uma bagunça acontecia na sala de aula logo após uma atividade de leitura de parlendas. A professora aumenta o tom de voz e diz: “Esses nomes que eu coloquei na lousa [nomes de 3 ou 4 crianças], durante a aula de artes, vão ficar escrevendo os números de 1 a 50, porque não estão ouvindo e respeitando”. (Registro no caderno de campo. 10/06/16).

É provável que se eu encontrasse Vera em uma outra escola, com uma outra turma, em outro contexto, eu vivenciaria uma prática de alfabetização em outras configurações distintas, marcada pelo enraizamento daquela situação e, ao mesmo tempo, muito parecida com tantas outras realizadas no interior das comunidades escolares.

A alfabetização como prática cultural é aprendida e ensinada nesta relação entre professores, crianças e material didático a eles destinados. Nesta relação sempre singular, porque constituída nas condições de produção em que ela se insere, configurações distintas e amalgamadas acontecem. Ora com mais ênfase em uma adesão às orientações oficiais, ora com mais resistência às formas tradicionais, ou então, com um movimento que é dado pelos sujeitos que as praticam. Alfabetização como prática cultural não é espelho ou aplicação exclusivamente das orientações oficiais do governo ou mesmo da gestão escolar. Em suas práticas, os professores as significam no interior de condições reais e cotidianas da sala de aula.

Se pensarmos a partir dessa perspectiva da alfabetização como prática cultural, não é mais tão apropriado conceber que “o que se constrói na ciência como hipótese, na escola vira verdade” (GERALDI, 2003, p. 12), uma vez que a “verdade” é produto das relações estabelecidas com o mundo, com as pessoas e com os objetos culturais, partilhadas socialmente e reinterpretadas a cada ato individual. Maneiras situadas, datadas e regradas, não aleatórias ou puramente causais. No contexto escolar, um jogo é proposto e os participantes operam a partir das regras e dos “golpes” elaborados, uma improvisação que pressupõe, conforme Certeau (2012), um conhecimento sutil do código. A imposição das políticas e dos programas não consegue obscurecer a subversão dos professores no campo das práticas, já que há também um conhecimento construído ao longo de sua formação e que é mobilizado em um instante que Certeau chama de ocasião.

Vera utiliza com domínio as normatizações de ensino mais atuais e também, no âmbito de sua sala de aula, recorre a práticas de ensino ligadas à tradição escolar, provavelmente já vivenciadas por ela. Na tensão entre o que a ela, enquanto professora, é destinado e ao que ela cria, muito do que ela traz de inventivo em sua prática se dá nas condições reais de aula nas quais as orientações são postas em movimento e nas relações estabelecidas com as crianças. Suas práticas de alfabetização, nesse movimento, são

orientadas por uma sensibilidade, afetividade e disposição para atender com carinho e para acolher as crianças. Trata-se de práticas mobilizadas por valores constituídos culturalmente no ambiente escolar e legitimadas pelos discursos oficiais ao longo do tempo (importância dada ao ensino do traçado das letras, à aprendizagem de códigos, à escrita iniciada pelas partes menores da palavra, tudo em um ambiente alfabetizador, com leitura e escrita de textos diversos).

Em sua aula, a professora “administrou” o tempo de ensinar a escrita, de forma frequente, porque não só cumpria as atividades do “Ler e Escrever”, mas principalmente porque elegia aquelas que se sentia mais confortável e segura para trabalhar.

Vera, como também muitas outras professoras, à sua maneira, se apropria dos discursos – oficiais ou não – que permeiam a alfabetização, colocando-os em movimentos distintos, dependendo de sua formação, de seu contato na trajetória escolar, de suas trocas com colegas, das orientações que precisa seguir, colocando a memória em relação ao instante, como nos sugere Certeau (1985).

Não julgar os modos de alfabetizar – buscando apontar o que poderia estar certo ou equivocado – não significa nos conformarmos ou entendermos que na escola “tudo cabe” ou “tudo pode”. Numa perspectiva cultural, compreendemos que há diferentes práticas, métodos e modos de ensinar e que são atribuídos valores diferentes, principalmente nos discursos acadêmicos, nas políticas públicas e nos documentos oficiais.

Aceitar que as práticas são produtivas não significa colocá-las em igualdade. Em uma sociedade desigual, com cursos de formação de qualidades distintas, com escolas com mais ou menos condições, com pessoas diferentes (por religião, etnia, classe socioeconômica, etc.), uma prática gerada em uma determinada condição pode ser mais ou menos “legitimada” pelos órgãos públicos, pela sociedade ou pode ser considerada melhor academicamente. O peso, ou o valor, é dado por grupos. Na academia e nas políticas há uma disputa travada entre os defensores do construtivismo, do sócio-interacionismo, da abordagem discursiva, do método fônico, entre outros. Dependendo do ponto de partida, provavelmente a prática de Vera seria avaliada como aquém ou como “ultrapassada”. Ainda, também dependendo do ponto de partida, os modos de alfabetizar utilizados por Vera poderiam ser considerados pouco embasados teoricamente, uma vez que, nos diálogos, ela pouco relata conhecimentos teóricos ligados à formação inicial ou continuada.

Porém, toda ação inventiva envolve muitos saberes, sejam eles mais ligados a conhecimentos teóricos ou mais às vivências e as experiências. Vera apresentou poucos argumentos teóricos para fundamentar suas ações, mas, em contrapartida, aponta para suas

experiências como professora alfabetizadora, para suas tentativas anteriores, para o diálogo com as colegas mais experientes.

Durante os diálogos com a professora Vera, nas análises dos materiais coletados e nas observações realizadas em sala de aula, o trabalho do professor alfabetizador se mostrou não só carregado de valores, mas também de sentimentos. Na tensão entre as exigências oficiais a serem seguidas e a “improvisação” durante as ocasiões – ou nos momentos de “invenção” – a prática da alfabetização se desenvolve de forma árdua e com sofrimentos.

Vera expressa em vários momentos que se ressentia pela falta de autonomia e de reconhecimento de seu trabalho tal como é e tem sido realizado, além das cobranças relacionadas aos prazos e avaliações. Tal desabafo é indicativo de como o fazer não é apenas colocação de uma proposta ou simplesmente negação da mesma.

Conhecer o trabalho de uma professora – que é singular porque sempre mobilizável a cada ocasião – mas que ao mesmo tempo, partilhado e reconhecido como próprio de uma determinada comunidade possibilita vivenciar as belezas das relações entre professores e crianças, geralmente cheias de afeto, sorrisos, companheirismo, troca de conhecimentos, formações. Relembrando um relato de aula que foi trazido na introdução deste trabalho, a professora ri e compartilha um momento descontraído com as crianças quando uma delas diz: “mas como a pessoa perde a tia?”. Por um riso, uma troca de olhares e de afetos, a relação escolar vai se construindo e se configurando entre professora e crianças.

Afeto que também inclui e que respeita: na sala da professora Vera havia uma criança com deficiência intelectual e motora e, devido à sua condição, não participava todos os dias das aulas. Em um dos dias em que eu estava presente, a menina chegou após o horário convencional de entrada. As crianças a receberam com alegria e a professora auxiliar a acomodou na cadeira de rodas especial para suas atividades escolares. Nesta data, ela deveria ser a ajudante do dia. Chega o momento de distribuir os livros de matemática, uma função do ajudante, que deve ler o nome na etiqueta da capa e entregar nas mesas. Uma criança pergunta a Vera como a menina poderá fazer a distribuição, uma vez que não oraliza e não se locomove. Vera, ao mesmo tempo em que vai explicando à turma, coloca os livros em cima da mesa de atividades da menina. Ela lê o nome na etiqueta, chama o nome da criança e, segurando carinhosamente a mão da menina e o livro, pede que os colegas venham buscar os materiais. A menina sorria muito e ficava agitada de felicidade. As crianças que buscavam os livros agradeciam dando beijos e abraços.

Um trabalho que merece ser melhor e mais amplamente desenvolvido inserindo as vozes das crianças, refletindo sobre o quanto essas vozes interferem, modulam, dão forma às

práticas de alfabetizar de uma professora. Na interlocução entre crianças e professora há ainda muito a se explorar. Alguns estudos no campo da alfabetização, e mais amplamente no campo da educação escolar, já foram e vêm sendo desenvolvidos. Esta pesquisa ainda abre leques para outros possíveis estudos, que poderão ser desenvolvidos posteriormente.

Explorar a aula, um espaço tão comum e ordinário, exige que sejam reunidos relatos e registros possíveis das práticas que a permeiam. Mas essa tentativa de registrar é tão fugidia e complexa que parece que o relato não é suficiente. Ele não é mais “a prática” em si, é apenas uma tentativa de aproximação que não “revela”, apenas “indica” possíveis compreensões, as quais só são possíveis, também, a partir da relação estabelecida entre quem exerce as práticas e quem as observa e tenta relatá-las. Relatar é operar na efemeridade dos acontecimentos, na incompletude das informações, na construção de uma narrativa (a minha) e sob um ponto de vista.

Tentamos, no relato das práticas desenvolvidas pela professora Vera, compreender que “ao ressaltar a dimensão cultural, situamos a prática de alfabetização em sistemas compartilhados de significado e em cadeias de linguagem historicamente constituída, decorre daí que alunos e professores negociam o trabalho pedagógico todos os dias”, conforme aponta Rockwell (2012, apud GOULART, 2017, p. 20).

Entre tantos discursos acadêmicos que se detiveram em explorar o campo da alfabetização – em distintas posições e com diferentes propósitos – este também buscou trazer contribuições para ampliar os modos de compreender práticas de professores alfabetizadores e, mais amplamente, processos de alfabetização pelo viés da cultura, e por isso talvez seja distinto.

Talvez possamos inferir que essa dimensão cultural não tem sido considerada na mesma medida em que são valorizadas a dimensão teórica e metodológica, por exemplo. Os documentos, políticas e programas não têm concebido a alfabetização como prática que se dá localmente, em determinados grupos e apropriada de formas singulares pelos sujeitos que os compõe.

Os grupos sociais, em suas produções culturais – gestos, modos, hábitos, valores, concepções – em suas práticas cotidianas e necessariamente culturais, produzem representações próprias do mundo e da sociedade. Os sujeitos, por sua vez, fazem apropriações dessas representações a partir de sua individualidade e dos comportamentos compartilhados culturalmente. Dessa forma, a História Cultural nos auxilia a conhecer o modo como se articulam as liberdades condicionadas e as disciplinas derrubadas.

Nos apropriamos, ou seja, produzimos sentidos, a partir das representações que são postas a jogo, como um processo de bricolagem que não é totalmente livre, mas que possui elementos próprios e outros compartilhados.

É neste sentido que se evidencia a complexidade de descrever e analisar as práticas, uma vez que elas não são totalmente livres nem totalmente condicionadas. O estudo da história da alfabetização e de suas práticas exige o estudo dos sistemas de representação e dos atos que eles geram, por isso ela pode ser considerada como essencialmente cultural. Os praticantes são participantes de determinada comunidade e, portanto, são orientados pelas representações sociais que os permeiam – por exemplo, as representações de educação, de escola, de ensino, de professor, de alunos, etc – e, ao mesmo tempo, são guiados pelas singularidades e pelas emoções, sentimentos pessoais. Dessa forma, conforme vimos acompanhando as considerações de Michel de Certeau, o relato dessas práticas, que busca construir sentidos pela descrição dessas mesmas práticas e produzir compreensões a respeito das ações singulares dos sujeitos, contribui para uma análise das práticas de alfabetização que considera põem a jogo uma multiplicidade de saberes que, embora possam não ser legitimados por um ou outro grupo social, acontecem na sala de aula. A partir das possíveis compreensões que se pode formular por meio desses relatos, algumas observações podem ser feitas.

A formação inicial, por exemplo, talvez precise ser mais enfática para uma formação teórica mais consistente, bem como as formações continuadas, que, em geral, tem se preocupado em maior grau com a preocupação de capacitar os docentes para modos específicos de conduzir a alfabetização, até mesmo oferecendo materiais e modelos pré-definidos.

A professora Vera, a quem tenho tanto a agradecer, dividiu comigo seu ambiente, seus saberes e suas experiências e, com a divulgação desse estudo, toma uma proporção muito maior. Os leitores e leitoras dessa tese também puderam vivenciar um pouco de seu cotidiano, provavelmente reconhecendo algumas práticas, alguns comportamentos e se deparando com outros novos, ignorando alguns aspectos, se entrelaçando com outros.

De qualquer modo, uma impressão se delineia: a alfabetização é um desafio, e tentar defini-la por métodos ou correntes teóricas é pouco, pois trata-se de um processo que está muito além disso. Porque professores – aqueles encarregados de alfabetizar as crianças – são pessoas e não máquinas. Por isso, suas raízes culturalmente estabelecidas, juntamente com seus valores, sentimentos e emoções também constituem seus modos de ensinar a ler e a escrever.

As práticas de Vera indicam que quando olhamos para os professores como pessoas e não apenas como técnicos, compreendemos que estão implicados em suas maneiras de ensinar seus sentimentos, valores, emoções, saberes vindos de diferentes experiências e instituições, que compõem sua memória, suas representações e seu modo próprio de ser professor. No final do ano, em minha última participação na aula de Vera, quando a encontro chorando, percebo o quanto ela se esforça para ser uma boa professora e vencer o desafio de alfabetizar todas as crianças.

Vera é uma professora, uma mulher, um sujeito, constantemente desafiada a lidar com tantas recomendações e com seus modos próprios de conceber a alfabetização. Ela inventa cotidianamente formas de ser, estar e de alfabetizar, com sofrimentos, choros, risos e afetos, mas colocando as crianças na centralidade de suas práticas, sugerindo que podem “trabalhar juntos, conhecer juntos” esse mundo da escrita.

REFERÊNCIAS

ALVES, Valdiana do Bomfim. **O trabalho docente em uma turma de alfabetização na rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo:** entre objetos ensinados e dispositivos didáticos. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da USP, 2013.

ANDRÉ, Marli. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

APPLE, M. História do Currículo e Controle social. In: APPLE, M. **Ideologia e Currículo.** 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BENITO, Augustin Escolano. **A escola como cultura:** experiência, memória e arqueologia. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.

BORTOLAZZO, Mariana. Práticas de escrita na alfabetização. In: GOULART, I. M. V.; MAZIERO, M. D. S.; CARVALHO, S. A. S. (orgs). **Leitura, escrita e alfabetização:** a pluralidade das práticas. Campinas-SP: Edições Leitura Crítica, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2017.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015.

_____. **Planejando a próxima década.** Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. Brasília, 2014. Disponível em: < http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso: 08 jan 2018.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** formação do professor alfabetizador. Caderno de apresentação. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília : MEC, SEB, 2012a.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Currículo na Alfabetização: Concepções e Princípios. Unidade 1. Ano 1. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2010.

_____. **Pró-letramento:** Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e Linguagem. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.** Coletânea de Textos. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 2001.

_____. **Parâmetros em Ação.** Programa de desenvolvimento profissional continuado. Alfabetização. Módulo Alfabetizar com textos. Secretaria de Ensino Fundamental – Brasília: A Secretaria, 1999.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, 1997.

BUCIANO, Maria Fernanda Pereira. **“Eu seguro sua mão na minha para fazermos juntos o que eu não posso fazer sozinha”:** narrativa e reflexões da experiência de uma professora no trabalho pedagógico construído em diálogo com seus alunos e alunas. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da UNICAMP, 2012.

BURKE, Peter. **O que é história Cultural?** 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CABRAL, Ana Catarina dos S. P. **O que pensam e fazem duas professoras de alfabetização e o que os seus alunos aprendem?** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. 2008.

CAMPOS, Rosarlane Gláucia Mendonça. **O programa de formação de professores - PROFA- e suas implicações pedagógicas: concepção de alfabetização, atuação do profissional e resultados obtidos.** 2006. 112 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2006.

CARVALHO, Felisberto de. **Primeiro livro de leitura.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1892.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano.** 1. Artes de fazer. 18 ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2012.

_____. **A invenção do cotidiano.** 2. Morar, cozinhar. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **Teoria e método no estudo das práticas cotidianas.** In: SZMRECSANYI, Maria Irene (org). Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano (Anais do encontro). São Paulo: FAU/USP, 1985. p. 3 - 19.

CHARTIER, Anne Marie. **Cadernos:** vitrine da classe, espelho do aluno. Artigo publicado na Revista Nova Escola, em 01 de janeiro de 2012. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/544/caderno-vitrine-da-classe-espelho-do-aluno>>. Acesso: 16 nov 2017.

_____. **Alfabetização na prática.** Revista Pátio – Educação Infantil. Ano VII, nº 20, jul/out 2009.

_____. Alfabetização e formação dos professores da escola primária. **Revista Brasileira de Educação.** nº 8. Mai/Jun/Jul/Ago, 1998.

CHARTIER, Roger. Disciplina e Invenção: a festa. In: CHARTIER, R. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime.** São Paulo: UNESP, 2004. p. 21-44.

_____ (org). **Práticas da leitura.** São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

_____. **A história cultural entre práticas e representações.** Rio de Janeiro, RJ; Lisboa [Portugal]: Bertrand Brasil: DIFEL, 1990.

CONSTANT, Elaine. Políticas de avaliação da alfabetização no Brasil a partir de 1995: entre as orientações internacionais e as questões sociais. In: **Políticas e práticas de alfabetização.** MACEDO, Maria do Socorro A. N; GONTIJO, Cláudia Maria M. (orgs). Recife: Ed. UFPE, 2017.

DECIETE, Nilce. **Tecendo os sentidos de alfabetização:** repercussões do letramento e as relações de ensino em foco. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da UNICAMP, 2013.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As cartilhas de João Köpke para o ensino da leitura. **Revista Brasileira de Alfabetização,** Vitória, ES, vol.1.n.1, jan./jun. 2015, pp. 155-176, 2015.

_____. Escola, Alfabetização e Culturas Escritas. In: OLIVEIRA JR, W. M. de; MARTINS, M. do C. (org.). **Educação e Cultura: formação de professores e práticas educacionais.** Campinas-SP: Alínea, 2012, v. 1, p. 83-98.

_____. Ainda uma leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. **Revista do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas.** Ibec-Nacional. Ano 1. nº 2. Junho/2001.

_____. SILVA, Lilian Lopes M. **Relato**: jogo entre presente, passado e futuro. In: Na ponta do Lápis. Olimpíada de Língua Portuguesa. Escrevendo o Futuro. Ano VIII, n. 19, mar. 2012.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 26 ed. SP, Cortez, 2011.

FIAD, Raquel Salek. **(Re)Escrevendo**: o papel da escola. In: Abaurre, Maria Bernate Marques et al. *Cenas de aquisição da escrita. O sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas-SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1997.

_____. **Escrever é reescrever**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006. Coleção Alfabetização e Letramento.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização**: perspectivas históricas e desafios atuais. Rev. Educação. Santa Maria, v. 32, n. 01, p. 21-40, 2007. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>.

GALHARDO, T. **Cartilha da Infância**: ensino da leitura. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1880.

GAMA, Ywanoska M. S. da. **Construção das práticas de alfabetização**: elementos da formação continuada mobilizados no cotidiano da sala de aula. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. 2014.

GERALDI, Corinta. Desafios da pesquisa do cotidiano da/na escola. In: ZACCUR, E; GARCIA, R. L. (orgs.) **Cotidiano e diferentes saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais?** Ciência & Ensino, Faculdade de Educação Unicamp, p. 12-14, set. 1996. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_11190_TESE%20COMPLETA%20PARA%20PUBLICA%C7%C3O%20%20%20.pdf> . Acesso em: 02 jan 2017.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 5 ed. São Paulo: Ática, 2011.

_____. **Alfabetização e letramento**: perguntas de um alfabetizado que lê. Texto apresentado em sessão especial da Anped, 2010.

_____. **A aula como acontecimento**. Palestra proferida na Semana da Prática Pedagógica, Universidade de Aveiro, CIFOP, 2003 (impresso).

GIARD, Luce. História de uma pesquisa. In: CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 1. Artes de fazer. 18 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012a.

_____. Momentos e lugares. In: CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 2. Morar, cozinhar. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012b.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Programas de melhoria da qualidade da alfabetização: leitura crítica**. Acta Scientiarum. Education. Maringá, v. 35, n. 2, p. 271-282. July-Dec. 2013.

_____. **Alfabetização no ciclo inicial do Ensino Fundamental de nove anos: reflexões sobre as proposições do ministério da educação**. Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n. 89, p. 35-49, jan-abr. 2013.

GOULART, Cecília M. A. Para conceber o processo de alfabetização na relação com o trabalho da educação infantil: questões culturais, políticas e pedagógicas. In: **Políticas e práticas de alfabetização**. MACEDO, Maria do Socorro A. N; GONTIJO, Cláudia Maria M. (orgs). Recife: Ed. UFPE, 2017.

HÉBRARD, Jean. Por uma bibliografia material das escritas ordinárias. O espaço gráfico do caderno escolar (França – Séculos XIX e XX). **Revista Brasileira de História da Educação**. nº 1. Jan/Jun, 2001.

_____. **O objetivo da escola é a cultura, não a vida mesma**. Rev. Presença Pedagógica. v. 6. n. 33. Maio/jun. 2000.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Cefiel – Centro de Formação de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem / UNICAMP. Ministério da Educação. Coleção Linguagem e Letramento em foco. Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

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

KÖPKE, J. **O Livro de Hilda pelo processo analytico**. 1902. (Manuscrito).

_____. **Methodo rationale rapido para aprender a ler sem soletrar**. Dedicado à infância e ao povo brasileiro. 2. ed. São Paulo: A. L. Garraux, 1879.

LIMA, Branca. A. de. **Caminho Suave**. São Paulo: Editora Caminho Suave. 1948.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACIEL, Francisca Izabel P. Alfabetização no Brasil: pesquisas, dados e análise. In: MORTATTI, Maria do Rosário L.; FRADE, Isabel Cristina A. da S. (orgs). **Alfabetização e**

seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos? Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora UNESP, 2014.

MAYOL, Pierre. O bairro. In: CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 2. Morar, cozinhar. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. **(Re)Escrevendo:** momentos iniciais. In: Abaurre, Maria Bernate Marques et al. *Cenas de aquisição da escrita. O sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas-SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1997.

MELO, Claudiana M. N ; LINS, Sylvie G. D. S. **Estudo comparativo de programas de formação de professores alfabetizadores:** análise dos aspectos políticos e pedagógicos. Anais do II CONEDU – Congresso Nacional de Educação. Campina Grande-PB. 14 a 17 de outubro de 2015.

MORAES, Arthur Gomes. **Por que defendemos um ensino sistemático da escrita alfabética?** In: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Organização da ação docente: a oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização. Caderno 05. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015.

_____. **Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização?** In: MORAES, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. LEAL, T. F. (org). *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORTATTI, Maria do Rosário L. **Um balanço crítico da “Década da alfabetização” no Brasil**. Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, jan.-abr. 2013

_____. **Alfabetização no Brasil:** conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. Revista Brasileira de Educação. v. 15, n. 44, maio/ago, 2010.

_____. **Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais?** In: RÖSING, T. M. K.; SCHOLZE, L. (org.) *Teorias e práticas de letramento*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. p. 155-168.

_____. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora UNESP: COPED, 2000.

MOURA, A. R. L; et al. **Relatório final de Avaliação de Desempenho em Língua Portuguesa e Matemática – 2º ano do ciclo II da Rede Escolar Municipal de Campinas-SP-2008**. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/alle>>.

MOTA, Ana Beatriz Gama da. **Alfabetização e letramento:** as concepções e as práticas educativas de uma professora do 2º ano do ensino fundamental. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2011.

OLIVEIRA, Inês B. de. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: OLIVEIRA, N. A. de; ALVEZ, N. (orgs) **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**. Sobre redes de saberes. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

REIS, Marciane Aparecida Santos. **Tecendo os fios do início da docência**: a constituição da professora iniciante. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da UNICAMP, 2013.

RIBEIRO, Hilário. **Primeiro livro de leitura**. Carlos Pinto & Cia, 1880.

RIZZO, Itala Nair Tomei. **Ações, experiências e reflexões de uma professora-alfabetizadora**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da UNICAMP, 2011.

ROCHA, Heloisa Helena Pimenta. **Educação escolar e higienização da infância**. Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 59, p. 39-56, abril 2003.

ROCKWELL, Elsie. La lectura como prática cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 11-26, jan/jun. 2001.

SACRISTÁN, João Gimeno. **O currículo**. Uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Anabela Almeida C.; SOUZA, Marilene Proença R. Cadernos escolares: como e o que se registra no contexto escolar? **Rev. Psicologia Escolar e Educacional**. Vol 9, n. 2, 2005. p. 291-302.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Ler e escrever**: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 2º ano. Secretaria de Educação, Fundação para o desenvolvimento da Educação. 7 ed. São Paulo: FDE, 2014a.

_____. Secretaria da Educação. **Ler e escrever**: coletânea de atividades – 2º ano. Secretaria de Educação, Fundação para o desenvolvimento da Educação. 7 ed. São Paulo: FDE, 2014b.

_____. Secretaria da Educação. **Ler e escrever**: livro de textos do aluno – 2º ano. Secretaria de Educação, Fundação para o desenvolvimento da Educação. 7 ed. São Paulo: FDE, 2014c.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, C. S. R. da.; CAFIERO D. **Alfabetização e letramento de crianças de seis anos**: as políticas para a implantação do ensino fundamental de nove anos. InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.16, n.32, p.27-48, jul./dez. 2010.

SILVA, Lilian Lopes Martin. FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. Avaliar práticas culturais de leitura. In: **Ensino em RE-VISTA**, vol.18, Uberlândia, nº 1, Jan/jun 2011.

SILVA, Sandra Cristina de O. **Cotidiano escolar**: como professores alfabetizadores organizam seu trabalho pedagógico? Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. 2013.

SILVA, Edilson Alexandre da. **Como são (re)construídas e utilizadas as práticas de alfabetização?** : na busca de uma interface explicativa entre as origens das práticas de alfabetização e o processo de fabricação do cotidiano escolar. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. 2008.

SILVA, Lilian Lopes M.; FERREIRA, Norma Sandra de A. Avaliar práticas culturais de leitura. *Ensino em Re-Vista*, v. 18, n. 1, jan/jun. 2011.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**. A alfabetização como processo discursivo. 12 ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2008.

SOARES, Magda Becker. **Aprender a escrever, ensinar a escrever**. In: ZACCUR, E. (org.) *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 49-73.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. *Revista Brasileira de Educação*. nº 25, Jan/Fev/Mar/Abr, 2004.

_____. **A reinvenção da Alfabetização**. *Presença Pedagógica*. v. 9, n. 52. Jul/Ago 2003.

_____. Alfabetização: o saber, o fazer, o querer. In: MORTATTI, Maria do Rosário L. FRADE, Isabel C. A. da S. (orgs). **Alfabetização e seus sentidos**: o que sabemos, fazemos e queremos? Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora UNESP, 2014.

TASCA, Danieli Sebastiana Oliveira. **Alfabetizar, letrar = práticas alfabetizadoras no contexto da escola organizada em ciclos**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da UNICAMP, 2010.

TEIXEIRA, Taniya Mara de Souza Maria. **PROFA: Olhares de Professores Alfabetizadores**. 2010. 92 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010.

TEMPESTA, Maria Cristina Silva. **Modos de os professores se referirem ao conhecimento pedagógico no exercício da profissão**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da UNICAMP, 2009.

TFOUNI, Leda Verani. **Letramento e Alfabetização**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

ANEXOS

ANEXO 1

Relação dos materiais escolares observados na sala de aula

1. Materiais distribuídos pelo Programa “Ler e Escrever”:

- Ler e Escrever: guia de planejamento e orientações didáticas do professor alfabetizador – 2º ano (SÃO PAULO, 2014a).
- Ler e escrever: coletânea de atividades – 2º ano (SÃO PAULO, 2014b).
- Ler e escrever: livro de textos do aluno – 2º ano (SÃO PAULO, 2014c).

2. Outros livros didáticos utilizados:

- Livro didático de Língua Portuguesa “Ligados.com – Letramento e Alfabetização”⁶⁶.
- Livro didático de Matemática “Ligados.com – Alfabetização Matemática”⁶⁷

3. Livros de leitura guardados em caixa (biblioteca de sala);

4. Produções da professora Vera:

- Cartazes produzidos pela professora como resultado de atividades de aula (principalmente relacionados com as orientações dos projetos didáticos do “Ler e Escrever”).
- Cartazes produzidos pela professora como calendário, ajudante do dia, aniversariantes, alfabeto, numerais de 0 a 100, lista de alunos da turma, alfabeto acima da lousa, cartaz com objetos colados e nomeados (caneta, lápis, borracha, régua).
- Caderno em tamanho especial contendo atividades diferenciadas e adaptadas para uma aluna com necessidade educacional especial.
- Tampinhas de garrafas, utilizadas principalmente nas atividades de matemática.
- Alfabeto móvel.

5. Jogos pedagógicos (principalmente relacionados ao trabalho com letras e palavras). Alguns industrializados e outros confeccionados pela professora.

⁶⁶ PRADO, Angélica; HÜLLE, Cristina. **Ligados.com – Letramento e Alfabetização**. 1º ano. Editora Saraiva. PNLD – 2016, 2017, 2018.

⁶⁷ PADOVAN, Daniela; MILAN, Ivonildes. **Ligados.com – Alfabetização Matemática**. 1º ano. Editora Saraiva. PNLD – 2016, 2017, 2018.

6. Materiais impressos e fotocopiados

- Atividades paralelas utilizadas com alguns alunos em momentos específicos.
- Atividades impressas que são trabalhadas com toda a turma (geralmente coladas nos cadernos após a utilização). São, em sua maioria, relacionadas aos componentes “Conhecimento de mundo” e Matemática.

7. Materiais dos alunos:

- Cadernos escolares individuais (comprados pelos alunos ou, na impossibilidade, entregues pela prefeitura).
- Acessórios individuais como lápis, borracha, etc.
- Caderno de recados (são todos iguais, distribuídos pela prefeitura, em tamanho pequeno, capa dura azul, brochura). Utilizados por famílias e professora para diálogos mais pontuais a respeito das atividades escolares e para comunicados pessoais dos alunos.

8. Materiais de consumo da e na sala de aula

- Lápis, borrachas, apontadores, colas, tesouras, lápis de cor, canetinhas, giz de cera.
- Folhas pautadas pequenas, grandes e duplas.
- Folhas sulfite
- Cartolinas
- Recursos como folhas de EVA coloridas, lantejoulas, entre outros.

9. Materiais de uso e arquivo da professora:

- Pasta de sondagens. As sondagens periódicas são feitas em folhas pautadas avulsas. Após o uso pela professora, elas são coladas em folhas sulfite e arquivadas em pasta com plásticos pela professora.
- Planilha de preenchimento com resultados das sondagens e gráfico diagnóstico da turma. Embora esses recursos sejam utilizados pela professora não são elaborados por ela. A escola, a partir dos modelos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação os fornece aos professores, que, após o preenchimento, devolvem à coordenação da escola para conferência e arquivo.

ANEXO 2

QUESTIONÁRIO 1 - PROFESSORA VERA (maio/2016)

1. Qual a sua formação?

Pedagogia, Faculdade Anhanguera de Santa Bárbara D'Oeste. Formada em 2009.

2. Quanto tempo de experiência você possui com turma de alfabetização (1º ano)?

Como professora efetiva 5 anos e estagiária 2 anos em 2007 e 2008. Só trabalhei com turmas de alfabetização desde 2012. Trabalhei por um ano na Educação Infantil.

3. Há quanto tempo você trabalha na Rede Municipal de Educação de Piracicaba?

Cinco anos.

4. Com relação ao seu trabalho na alfabetização, por favor, comente a respeito dessa experiência: foi uma opção sua a turma de alfabetização? Por que optou por essa etapa? O que a atrai (ou não atrai)?

Sempre gostei de trabalhar com os pequenos, ou seja, os anos iniciais, mas o primeiro ano não foi minha escolha. Ao entrar na rede de Piracicaba foi atribuído a sala do primeiro ano em 2012 e no próximo ano quando mudei de escola por já ter experiência com o primeiro ano também foi atribuído a sala do primeiro na qual permaneci até 2016.

5. Quais as principais dificuldades no trabalho com alfabetização?

A grande dificuldade é a falta de material didático, muitas vezes faltam livros didáticos e até materiais básicos como folha de sulfite, *xerox*, alfabeto móvel (temos que confeccionar os nossos), jogos de alfabetização. Temos a caixa do PACTO mas não é o suficiente para a sala.

6. Quais as principais vantagens no trabalho com alfabetização?

As principais vantagens são que os alunos geralmente são carinhosos, atenciosos e muito curiosos. Geralmente o trabalho desenvolvido com a alfabetização é realizado com métodos lúdicos, com brincadeiras, músicas e jogos para envolver a concentração dos alunos.

7. Já realizou cursos de formação de professores (como formação continuada)? Quais? Quando?

Sim, vários. Todos que a prefeitura de Piracicaba oferece procurava realizar.

- Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa (Português) – 2014
- Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa (Matemática) – 2015
- Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa - 2016
- Formação Multimundos (para trabalhar com as mesas da pro-info) – Agosto 2016
- Cursos oferecidos pelo NUMAPE (núcleo municipal de apoio pedagógico de educação especial): Libras; Braile; Deficiência Intelectual.
- Word Básico – Novembro 2016

8. Com relação ao programa ler e escrever, qual sua opinião sobre ele? O que pensa sobre o trabalho com esse material nas turmas de alfabetização pelas quais já passou? Gostou? Achou interessante?

Em relação ao LER tem alguns aspectos bons e outros ruins. Quando iniciei na prefeitura de Piracicaba e ao saber que o livro utilizado no primeiro ano era o do segundo ano sempre criticava, mas sempre trabalhei e procurei desenvolver as atividades da melhor maneira possível. Há dois anos atrás fui dobrar em um primeiro ano no horário oposto, em uma escola vinculado na qual o livro utilizado era a série certa (do primeiro ano) e quando foi quando tive a oportunidade de analisar com calma. Percebi que o livro do primeiro ano realmente é muito fraquinho, só tem um projeto e bem simples. O livro que nós utilizamos mesmo sempre o do segundo ano, damos conta de aplicar e os anos acompanham. Claro que algumas atividades no livro pede-se para realizar em duplas produtivas e muitas vezes temos que adaptar e trabalhar no coletivo.

9. Qual sua autonomia frente ao trabalho docente na alfabetização? Você consegue planejar as atividades conforme lhe parecem mais pertinentes? Como realiza seu planejamento? O que orienta seu planejamento?

O meu planejamento geralmente é realizado nos HTPC em conjunto com outras professoras da mesma série, algumas atividades são adaptadas conforme o plano de ensino e seus conteúdos.

A nossa grade de planejamento, em LE e LO (linguagem escrita e linguagem oral) já completa com os planejamentos e sequências didáticas, nas quais não sobra aulas para trabalhar atividades que necessita em certos momentos, como atividades voltadas para alfabetização e diferenciadas conforme as necessidades dos alunos. Muitas das atividades que achamos pertinentes para a sala são reprovadas pela coordenação e ficamos de mãos atadas

sem ter o que dar e aplicar em sala de aula. Um dos exemplos são as atividades de conhecimento de mundo na qual não tem livro didático e muitas das atividades não são aprovadas. Nos últimos meses então por conta de gastos não era liberado *xerox*, e sempre orientava a trabalhar com roda da conversa e montar cartazes. Sim, concordo com roda da conversa e cartaz, que são duas aulas de cada no máximo e depois sobra várias aulas que não temos o que trabalhar. Temos sim que dar atividades de leitura e escrita em conhecimento de mundo também pois auxilia na alfabetização e na hora da prova sempre é cobrado atividades de leitura e escrita.

ANEXO 3

QUESTIONÁRIO PROFESSORA VERA (janeiro/2018)

1. Como você diria que suas práticas pedagógicas foram sendo constituídas? De que maneira suas experiências docentes foram sendo aprimoradas?

De maneira geral as minhas praticas pedagógicas foram se aprimorando conforme minhas experiências constituídas na sala de aula. De início era muita apegada a atividades com papel e muitos registros, e era muito cobrada a ser mais lúdica nas aulas, trabalhar apenas oralmente, não aceitava, e depois tive a confirmação e muitas vezes voltava atrás.

2. Agora, de uma maneira geral, gostaria que você relatasse sobre seu trabalho docente, com destaque para as dificuldades encontradas no início de sua carreira e no decorrer do percurso; as contribuições de sua formação inicial e das formações continuadas; o contato com os programas de formação docente oferecidos pelos governos federal, estadual e municipal que você participou; a rotina cotidiana do trabalho docente; o trabalho com alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental e suas percepções sobre essa etapa de ensino, entre outros.

No início da carreira a maior dificuldade foi o número elevado de alunos na sala de aula e a falta de materiais. Em Piracicaba não se pode sugerir uma lista de materiais para os pais comprarem e nem pedir, onde faltava muitas vezes materiais para o trabalho do dia a dia (xerox, folha de sulfites, cola, lápis, etc). Para o primeiro ano principalmente os alunos não estão familiarizados com o caderno e livros e somos cobrados com esses registros. Com minha experiência fui percebendo que sem materiais podemos criar várias atividades lúdicas e trabalhar oralmente com os alunos. Participei de cursos de formação oferecidos pela prefeitura e do governo e aprendi muito com as aulas. Aprendi a trabalhar com jogos e atividades lúdicas que me ajudaram muito na sala de aula. Mas voltando a falta de material, também houve muita confusão nessas formações referentes a materiais, pois as vezes solicitavam trabalhos com materiais não se encontravam nas escolas.

3. Comente mais especificamente sobre o uso de materiais diversos tanto para a pesquisa e preparação para as aulas quanto durante o transcorrer das aulas. De onde vêm? Como tem contato com esses materiais? Quais recursos tecnológicos utiliza?

O grande carro chefe da nossa rede é o livro Ler e Escrever, onde trabalhamos as sequências didáticas e projetos. No início não conhecia e tive HTPI para estudar os encaminhamentos e

como trabalhar. Estudamos também nos HTPC, com formação com a coordenadora. Trabalhamos com livros didáticos e sempre elaboramos nosso plano de ensino, já tem um modelo geralmente dos anos anteriores e sempre adequamos aos livros utilizados e a realidade da sala de aula. Utilizamos também recursos tecnológicos, vídeos, mesas pedagógicas com jogos.

4. Como sugere o título da pesquisa, estamos entendendo que pode haver um confronto dentro da sala de aula de alfabetização, entre “disciplina e invenção”. Esse par é sugerido pelo autor Roger Chartier, um historiador francês do campo da História Cultural. O que essas palavras te sugerem? O que você apontaria, pensando em seu trabalho docente, como elementos “disciplinadores” e elementos “inventivos”? Qual seu espaço, sua autonomia entre a disciplina e a invenção?

Noooooooooooooooooooooooooooooo bem complexo essa questão. Se for relatar mesmo tudo que penso, é um verdadeiro faz de conta. Como descreve como disciplinadores, onde temos que obedecer ordens muitas vezes sem concordar. É onde começa o processo de invenção, onde inventamos e criamos novas possibilidades para seguir a disciplina.

Obs: A grande dificuldade da rede principalmente no início da alfabetização é o livro Ler e Escrever que não utilizamos na série correta, usamos uma série a frente. Ex: 1º usa o livro do 2º ano.

ANEXO 4

Entrevistas realizadas com a Professora Vera

A) Entrevista realizada em novembro de 2016.

Mariana: Eu gostaria de conversar com você a respeito da **rotina** na lousa. No cantinho da lousa você coloca lá todas as tarefas, todas as atividades que vão ser realizadas durante o dia. Essa rotina eu sei que compõe as orientações do “Ler e Escrever”, mas existe alguma outra orientação, por exemplo da coordenação? Ou essa é uma preocupação sua? É você quem toma a iniciativa de escrever na lousa? É uma iniciativa sua ou há outras recomendações?

Vera: Sim, é uma orientação do “Ler” e é cobrado também pela coordenadora. Teve até um ano que a coordenadora passou de sala em sala justamente para olhar [...] não só nesse dia mas também caso a coordenadora passe na sala é uma orientação de deixar essa rotina do começo da aula até o final da aula. Até porque a gente coloca no cantinho da lousa justamente por isso, pra não apagar. Mas eu também acho importante a rotina até para passar para os alunos acompanharem [...] aliás, antes de acompanhar, passar para eles o que vai ser trabalhado durante o dia, e a gente ir marcando, ir riscando conforme já foram desenvolvidas as aulas. E no caso pro 1º ano a rotina é bom utilizar porque assim é uma forma dos alunos identificarem as palavras. No caso no 1º ano eu trabalho com a letra inicial. Ainda teve um ano que eu até brinquei, porque conforme vai passando o bimestre tem alguns alunos que ainda não estão alfabéticos, mas só de você colocar, por exemplo, a letra “E”, daí eles falam “Ah! Educação Física!”, mas eu falo, mas hoje nem tem Educação Física, vamos ler o que está escrito! Já cheguei uma vez até a mudar a palavra porque eu falava assim pra eles “Se eu colocar, como no caso do ‘E’, de Educação Física, se eu colocar estante, ou qualquer outra palavra que começa com ‘E’ ele vai ler Educação Física, que no caso se apoiam na letra inicial. Já cheguei até a fazer isso brincando com eles para ver quem iria conseguir realmente ler. Então, mas enfim, é cobrado sim pelo “Ler”, pela coordenadora, mas isso virou uma rotina não só minha mas de todos os professores no caso de colocar essa rotina na lousa. Como eu falei, para os alunos acompanharem e saber no caso o que vai ser trabalhado no dia

Mariana: Uma outra questão é sobre os **cabeçalhos** que também são colocados na lousa. Eles também são uma obrigação ou essa é uma prática sua que você entende importante e por que você entende ser importante? O que você pensa sobre a produção dos cabeçalhos? Há contribuições para as crianças?

Vera: Quanto ao cabeçalho é também uma orientação e nós temos que aplicar todos os dias mas também o cabeçalho é uma forma de comprovar que também o aluno foi pra escola, que registrou atividade no caderno, no caso também como a gente já trabalha bastante com o ‘Ler’ e tem os outros livros didáticos, tem mães, principalmente do 1º ano, que têm uma ansiedade muito grande dos alunos começarem a escrever no caderno, de olhar o caderno do filho e ver o que ele fez na escola. E principalmente o 1º ano, o primeiro semestre, eles mal conseguem copiar o cabeçalho, então o cabeçalho para o 1º ano é uma forma de aprender a escrever no caderno, a copiar na linha, certinho, porque eles não tem noção quando eles chegam nem o

que é uma linha, o que é um caderno, daí muitos escrevem com a letra grande. Então o cabeçalho de inicial é mais para trabalhar a escrita no 1º ano, e daí depois conforme vai passando o bimestre também, que nem, coloca o dia, e depois inclui [outros elementos]. Dentro do cabeçalho você vai incluindo outras atividades, como por exemplo, o dia, o próprio nome da cidade, está trabalhando o nome da cidade, o dia, os meses, o ano, então em uma linha só tem muita informação para o aluno do 1º ano. Também quando você coloca ‘hoje é segunda-feira’ está trabalhando os dias da semana; o nome da professora, geralmente a gente coloca o ajudante do dia também para aprender a escrever o nome do aluno e para conhecer quem é o ajudante do dia, o nome dele e também o nome da escola, porque muitos alunos não sabem o nome da escola [referindo-se a uma abreviatura que é utilizada para denominar o nome da escola toda.]”.

Mariana: E o que você acha sobre os registros nos **cadernos**, principalmente dos cabeçalhos que são sempre copiados?

Vera: Quanto ao registro no caderno, como a gente trabalha muito o livro, tem dia que a gente só trabalha o livro e acaba não registrando nada no caderno, e tendo o cabeçalho, também tem muitas mães, vários casos nesse ano também (...) por exemplo, o aluno tem várias faltas, principalmente por causa do “Bolsa Família”, você manda o papel para a mãe justificar as faltas e as falas da mãe do geral, não só da minha sala mas também das outras salas, ‘Meu filho não faltou tudo isso! Eu acho que ele falou ‘presente’ mas a professora nem escutou e colocou falta!’. Então a nossa orientação e eu sempre faço isso na reunião de pais, quando acontecer isso, falar ‘Olha o caderno do seu filho, no cadernos todos os dias é copiado o cabeçalho, mesmo que a gente faça o livro’. Então se ele copiou o cabeçalho... E até as demais séries, tem professoras do 3º ou 4º ano que além de copiar o cabeçalho pede pra copiar a rotina. No 1º ano não, porque eu acho que fica muito cansativo pra eles. Mas assim, é uma forma de comprovar que o aluno foi pra escola e que fez o registro.

B) Entrevista realizada em dezembro de 2016

Mariana: Observando o caderno da aluna que você me forneceu, eu vejo que a partir da letra “M”, você começa a treinar o desenho da **letra cursiva**, com pontilhados e depois para a criança continuar. Eu não percebi começar desde a letra “A” então eu não sei se você começou esse desenho da letra lá com a letra “A” e não foi colada no caderno ou se você começou na letra “M” mesmo, então se você puder comentar um pouco a esse respeito... E gostaria de saber se você só fez esse treino com a letra cursiva ou com a letra bastão também. Esse tipo de treino, eu consigo perceber que foram feitos em folhinhas avulsas e depois coladas no caderno. Essa atividade é feita dentro da sala de aula ou oferecida como lição de casa? Você sabe se as outras professoras também fazem? Essa é uma atividade combinada entre vocês, ou uma iniciativa sua? E como a coordenadora via essa atividade? Ela acompanhava?

Vera: Em relação ao treino da letra cursiva, não é bem visto pela rede, mas no caso do 1º ano, nessa sala, no final do 3º bimestre, os alunos já estavam na maioria alfabéticos, já estavam produzindo textos, então a gente começa a introduzir a letra cursiva. Não pode ser como um treino... essa atividade [das letras pontilhadas] as professoras do 2º ano estavam separando xerox para os alunos e a gente comentou se não poderia pegar uma cópia para passar aos nossos alunos também. No dia, a coordenadora estava junto e ela autorizou, só que ela disse que essa atividade não era para trabalhar em sala de aula porque não deixa de ser um treino, então nós optamos por mandar para a casa, mas também não era assim com frequência, tipo uma vez por semana só. Enfim, ela orientou que era pra trabalhar inicialmente na sala, explicando certinho o traçado, onde começa, fazer o pontilhado e tudo certinho, antes de enviar para a casa. Nós enviamos para a casa, mas no caso da minha sala foi um fracasso, porque os alunos não conseguiam fazer o contorno certinho e não tinham ajuda dos pais também, ou faziam de qualquer jeito, enfim, por isso que só tem essa folhinha [as que eu percebi coladas no caderno], acho que a aluna acabou colando, porque eram folhas separadas que no caso, era pra depois juntar e colocar no saquinho pra poder levar para a casa. Mas enfim, acho que a gente chegou a dar duas ou três folhinhas, daí não deu certo então por isso que você não encontra no caderno outras folhas. Depois, começamos a trabalhar na sala mesmo, no próprio cabeçalho, todos os dias trabalhava uma letra, fazia uma lista de palavras com a letra e escrevia uma frase. Como eu já falei, a rede não autoriza esse tipo de atividade, só que isso também é de escola para escola. Como por exemplo, eu já cheguei a trabalhar na [nome de outra escola] que no primeiro ano tinha até uma apostila encadernada com o alfabeto completo, cada folha uma letra do alfabeto e mandava essa apostila como lição de casa.

Mariana: A partir de novembro você começou a trabalhar com as crianças – eu estou chamando em meu trabalho de escrita de **texto espontâneo** – a escrita “Meu fim de semana”, aquelas que eu fiz as cópias. Você pode me explicar um pouco sobre como acontecia e como você orientava essa atividade? E por que você decide iniciar esse tipo de produção escrita mais para o fim do ano? Qual era o seu objetivo com essa atividade? Corrigia os textos e dava devolutivas? Essa foi uma iniciativa sua ou foi combinado com as outras professoras de 1º ano, foi combinado com a coordenadora?

Vera: Não foi orientação da coordenadora, partir da minha sala mesmo. Assim, não que a produção de texto tenha sido introduzida no final do ano, porque tem até na sequência didática do “LER” a sequência de produção de texto, mas que acontece na reescrita, em duplas, coletivas, etc. Mas quando chegou no final do ano, a maioria já estava alfabética, já estava produzindo texto (...) porque na nossa grade do 1º ano, toda segunda-feira, a primeira aula é roda da conversa, que é pra conversar sobre o que fez no final de semana, o livro que levou para casa, que leu e enfim. Só que aí chegou o final do ano, e vamos dizer assim, os alunos já estavam cansados de ficar contando o que fizeram no final de semana, enfim, e como eles estavam produzindo textos como eu já falei, eu resolvi um dia entregar [uma folha pautada] e disse a eles que naquele dia não faríamos a roda, cada um vai escrever o que fez no final de semana e depois virá aqui na frente pra ler e contar pros amiguinhos. Daí entreguei uma folhinha pra cada um e eles escreveram. Claro que tem aqueles alunos que não estão na

base alfabética, daí eles escreviam uma frase, eles até comentavam ‘ai prô eu não sei escrever!’, então eu dizia para escrever a palavra; por exemplo foi ao zoológico, então escreve zoológico. Enfim, e eu vi que deu certo, só que no caso deles irem na frente pra ler a maioria não queria, tinha vergonha, então eu recolhia todas as produções e depois lia como se fosse a roda, daí enquanto eu estava lendo os alunos comentavam sobre o que fizeram, pra complementar a roda da conversa. Se tornou uma aula diferente, ao invés da roda, eles estavam produzindo. Cheguei a comentar com a coordenadora e ela disse que tudo bem e com as outras meninas também [as outras professoras do 1º ano] mas eu acho que elas não chegaram a fazer, pois elas preferiam a roda da conversa e como a minha sala estava dando muito certo (...) como você pode ver aí tem várias produções maravilhosas e até pra mostrar para os pais na reunião, e os alunos gostavam muito. Só que assim, era mais pra trabalhar a escrita mesmo, a produção. Corrigir assim só alguma coisa quando dava tempo, chamava os alunos, as questões mais de ortografia das palavras, não chegava a ficar corrigindo mesmo, vamos dizer assim, como se fosse um texto, questão de parágrafo e tal, tanto é que não era esse o objetivo, era mais pra trabalhar a escrita mesmo, a iniciar a produção e a questão da ortografia.

C) Entrevista realizada em novembro de 2017.

Mariana: Eu estou pensando um pouco agora nas **sondagens**. Eu gostaria que você me contasse, me relatasse, como a rede trabalha, quais são as orientações da própria rede para realização da sondagem e na escola como funcionava, se tinha alguma coisa de diferente que a coordenação propunha. Gostaria que você me apresentasse um panorama geral sobre como devem ser realizadas as sondagens e como a escola se colocava nessa questão. Também gostaria que você falasse de uma forma mais pessoal o que você pensa sobre toda a cobrança, eu sei que a rede de Piracicaba enfatiza muito a questão da sondagem com os posteriores gráficos, enfim. Eu gostaria que você se colocasse um pouco com relação a isso: como você vê a prática das sondagens e da utilização desse material para classificar os alunos nos níveis e hipóteses.

Vera: A sondagem é assim que funciona na rede: todo mês são ditadas três palavras para os alunos que não estão alfabéticos e uma frase. E sempre a gente se organiza na turma, por exemplo, os primeiros anos de todas as salas aplicam as mesmas palavrinhas. Para quem já está alfabético a gente escolhe uma musiquinha, que eles falam “texto de memória” e dita para eles reescreverem. Daí no caso, se escrever corretamente a musiquinha é produtor de texto. Quanto a aplicação da sondagem, no caso das palavrinhas, é feito individualmente, chama cada um individualmente, dita as palavrinhas e depois a frase. Já o texto de memória, entregava a folha geral pra sala e pedia para reescrever a musiquinha, mas antes tinha todo um processo de cantar várias vezes, relembrar a musiquinha para depois reescrever. Ou até, por exemplo, mais para o final do ano, lá para o 4º bimestre em que eles já estão na grande maioria produtor de texto, a gente escolhia um conto de fadas para reescrever o início do conto ou o final, mas geralmente era o início, para aos alunos que já estavam produtores. Depois que eles já estão considerados produtores, aí tem P1, P2 e P3. No caso, se colocar pontuação é P1, e assim por diante.

Agora vamos, lá. A minha opinião... desde quando entrei na rede já deu confusão, que nem um exemplo de uma sala que era do 1º ano e a maioria na época eu lembro que não estava nem silábico-alfabético. Daí entrei na escola nova, início e tal, ralei e consegui que alguns avançassem para alfabéticos ou silábico-alfabéticos. Daí eu lembro que fui até na casa da minha amiga que na época estava fazendo o PROFA, só que daí seguindo, não só dessa época, mas agora atualmente, se for seguir o PROFA mesmo certinho o que fala, e é também o que eu acho, se o aluno não escreve corretamente a frase, na minha opinião não é alfabético. Daí eu coloco lá [se referindo à planilha que deve preencher com a hipótese de cada aluno] silábico-alfabético e geralmente as coordenadoras avançam e colocam alfabético. Como essa sala mesmo, por exemplo, que eu falei de quando eu entrei, eu fui lá na minha amiga e ela disse ‘imagina! Que alfabético, ou silábico alfabético! Olha aqui, nem escreveu direito essa palavra!’ Fiquei até desanimada. Mas eu lembro que quando cheguei lá no conselho a coordenadora e na época era a diretora também que palpitava mais assim, e elas diziam ‘imagina! Olha esses alunos aqui, estão alfabéticos! Estão melhor do que o 5º ano! Eles estão ótimos’. Que nem no caso de produtor de texto também o aluno coloca lá um ponto final, já é considerado P1. Tanto é que muitos alunos já, claro, no 1º ano não, mas a partir do 2º, 3º ano eles já sabem disso. Então eles colocam lá muitas vezes o ponto final, colocam algumas vírgulas, mas não sabem nem o porquê está colocando lá. É que tem que colocar um ponto final, tem que colocar vírgula e eles colocam. Só que se você, analisando ali, o professor que está todos os dias com ele sabe que ele não está ‘P1’ mas elas colocam. A gente coloca só como produtor de texto e automaticamente elas avançam para P1. E voltando para o primeiro ano também, até a própria reescrita, no caso de uma musiquinha eu também não concordo que se você escreveu ‘pirulito que bate-bate’ é considerado como produtor de texto. É alfabético, não produtor de texto! Ah! E toda vez que vai fazer a sondagem tem que ter uma consigna da musiquinha ou da produção de texto.

Vera: então é isso, quando quiser pode me perguntar, pode mandar as perguntas que eu vou respondendo sim. As vezes fico lembrando de você e penso assim ‘nossa a Mariana tinha que ter feito a pesquisa nessa escola⁶⁸, porque olha, é outra realidade, Mariana. Nossa, esse ano agora que eu estou assim meio que começando a me adaptar, mas foi uma mudança muito grande, totalmente. Porque os alunos de lá, tanto de nota, comportamento, a convivência familiar, nossa... é totalmente fora da realidade lá da [nome da escola de 2016]. Eu já tinha dado aula em outros lugares, que nem um exemplo a escola [nome da escola] que é perto da [nome da escola de 2016] e mesmo por ser perto é uma outra realidade, totalmente diferente mas não chega nem aos pés dessa que estou agora. Tanto é que, para você ter uma ideia, porque lá no caso eu posso escolher período e a diretora chegou até a perguntar em qual série eu queria trabalhar e para o ano que vem eu estava pensando (...) sempre quis trabalhar de manhã, mas de manhã é o 4º e 5º ano e eu prefiro os pequenos, mas por questão de horário, eu falei assim, eu quero de manhã. E depois, eu não sei se você está sabendo, mas todos os 3ºs anos vão para de manhã, e eu pensei que é até melhor, porque qualquer coisa eu pego um 3º

⁶⁸ Vera saiu da escola onde a pesquisa foi realizada em 2016 e, em 2017, quando essa entrevista foi realizada ela estava atuando com um 2º ano em outra escola.

ano. Só que, enfim, lá não tem pra onde correr, se eu fosse para o 3º ela [a diretora] ia dar a mesma sala que eu estou esse ano e eu não quero porque já estou esgotada e as outras, como eu falei, não tem pra onde correr, as outras salas, vamos dizer assim, é uma pior que a outra falando a verdade. Daí eu voltei a conversar com ela e eu pensei, como vai abrir mais uma sala do 1º ano e a maioria das professoras não quer 1º ano. Tem três [professoras] lá que já estão e que vão permanecer, mas ninguém de lá quer o primeiro ano aí eu falei pra ela que não, que eu vou voltar atrás e pode me deixar a tarde mesmo e eu prefiro o 1º ano. Ninguém quer mas eu quero o 1º ano, pelo menos são alunos novos, daí nós vamos trabalhar juntos, conhecer juntos, a questão é a alfabetização mesmo o ano todo. Porque por exemplo, a minha sala desse ano, 2º ano, que você tem que trabalhar produção de texto, eu peguei uma sala que metade dos meus alunos não sabiam nem o alfabeto, entendeu? No primeiro bimestre parecia sala do 1º ano. Com muito custo eles chegaram alfabéticos, mas foi uma sala muito difícil, porque não tem como você trabalhar o conteúdo do 2º ano com metade da sala que não estão alfabéticos, não sabem nem o alfabeto. E saí assim, ou você trabalha com esses pra eles avançarem só que ao mesmo tempo você deixa os demais alunos, porque os que estão alfabéticos, tem que trabalhar a produção de texto e a produção de texto é na lousa, é fazendo a produção, é trabalhando a pontuação. Então não tem como você trabalhar com esses alunos dando atividade de folhinha e depois corrigindo pra depois você ensinar pontuação. Produção é na lousa, é junto com eles, entendeu? Daí assim meio que “jogado”; ou eu trabalhava com metade da sala produção e deixava os demais ou trabalhava com os que não estavam alfabéticos e os que estavam já alfabéticos também ficavam de lado.