

PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: DESAFIOS, EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS

*Nalim Moura**

*Giovana Zen***

RESUMO: O artigo apresenta os resultados da pesquisa realizada no âmbito do mestrado acadêmico na Universidade Federal da Bahia (Ufba), concluído em 2020. O trabalho assume como problema de pesquisa as dificuldades enfrentadas pelos professores alfabetizadores para ajustar as situações didáticas ao que de fato os alunos precisam aprender, decorrentes da lacuna existente entre a produção teórica sobre como a criança aprende e como se pode ensiná-la e a democratização do acesso a uma teoria didática que oriente as práticas alfabetizadoras. Com o intuito de analisar os desafios enfrentados por professoras alfabetizadoras no exercício da profissão, este trabalho constitui-se como uma etnopesquisa porque é o tipo de pesquisa que efetiva uma experiência como ato de pesquisar. Para produção dos dados da pesquisa foram realizadas entrevistas, observações, análise documental e roda de conversa com quatro professoras alfabetizadoras, responsáveis pelas turmas de primeiro ano de duas escolas privadas do município de Nazaré- BA. A abordagem teórica foi fundamentada a partir dos diversos estudos de Emília Ferreiro. Os dados indicam uma prática pedagógica pautada principalmente no reconhecimento das letras, dos sons e das sílabas. Apesar do comprometimento das professoras com as aprendizagens das estudantes, observou-se uma distância significativa entre o que as crianças precisam aprender e o que de fato é proposto aos alunos. Este cenário indica lacunas na formação inicial e continuada das professoras e alerta para a necessária coerência entre os estudos sobre como se aprende a ler e a escrever e as intervenções didáticas.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Ensino; Formação de Professores.

Introdução

Os professores alfabetizadores de fato têm muitos problemas a resolver e decisões a tomar quando estão diante do ato de ensinar. Principalmente quando se comprometem a alfabetizar sujeitos para exercer o direito de participar de diferentes práticas sociais que requerem os domínios da leitura e escrita. Entretanto, o que se constata atualmente é que apesar de toda a produção teórica sobre como a criança aprende e como se pode ensiná-la, os professores ainda encontram muitas dificuldades em ajustar as situações didáticas ao que de fato os alunos precisam aprender.

* Mestranda em Educação, na linha de pesquisa Educação e Diversidade, pela Universidade Federal da Bahia (Ufba).

** Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (Ufba). Professora Adjunta da Ufba.

Várias são as razões que podem justificar essa dificuldade. Entretanto, o que nos chama a atenção é a lacuna existente entre o que se sabe sobre a construção da escrita e a democratização do acesso a uma teoria didática que oriente as práticas alfabetizadoras. Muitos pesquisadores têm se dedicado a produzir um conhecimento no campo da didática para ajudar os professores alfabetizadores a planejarem boas situações de aprendizagem. Entre eles destaca-se os trabalhos de Ferreiro (2013), Kaufman et al (1998), Lerner (2002), Molinari (2019), Nemirovsky (2002) e Weisz (1999).

No entanto, a constante mudança de perspectiva conceitual assumida pelos órgãos governamentais nas políticas públicas de formação de professores alfabetizadores, em especial o próprio governo federal, dificulta a devida apropriação deste conhecimento pelos professores alfabetizadores. No Brasil não faltam programas de formação de professores alfabetizadores. O problema é que cada um apresenta uma abordagem teórica diferente sobre como se aprende a ler e a escrever, o que também determina modos diferentes de ensinar. Os professores passam então a incorporar em suas práticas pedagógicas uma série de atividades e procedimentos sem a devida reflexão sobre os fundamentos epistemológicos que ancoram cada uma das propostas.

Esta lacuna acaba dando espaço para que seja reafirmada uma concepção de ensino que reedita a silabação e os exercícios fonológicos como condição para aprender a ler e a escrever. Uma concepção que faz parte da memória acadêmica dos professores alfabetizadores que, em sua maioria, foram alfabetizados pelo método fônico. Para agravar ainda mais a situação, estamos presenciando nos últimos anos um surpreendente retorno ao método fônico, um retrocesso sem precedentes nos entendimentos sobre a alfabetização no Brasil.

A terceira e última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2017, reduz a alfabetização à transcodificação linguística. A BNCC assume uma perspectiva que valoriza às propriedades fonológicas, em detrimento dos aspectos morfológicos, semânticos e culturais da língua escrita. O texto do documento desvincula a reflexão do sistema de escrita das práticas sociais de leitura e escrita, reduzindo a alfabetização à

capacidade de identificar a estrutura sonora das palavras para compreender a mecânica da escrita alfabética.

Em 2019 a publicação do Decreto Presidencial Nº 9.765 que institui a Política Nacional da Alfabetização (PNA) contribuiu sobremaneira para consolidar tais proposições. Na página 18 do Caderno de Orientações do PNA, a alfabetização é definida como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético. Na página seguinte, explicita-se que “ler e escrever com autonomia é conhecer o código alfabético e as correspondências grafofonêmicas”.

A discussão em torno da apropriação da escrita ainda é um campo de muitas disputas no Brasil. O que parece ser coerente para um grupo de pesquisadores se apresenta como absurdo para outro. Um problema ainda mais grave decorrente desta situação é a diversidade de propostas metodológicas. Algumas reproduzem procedimentos de pesquisa totalmente desconectados das finalidades educativas e outras reeditam práticas ultrapassadas que não dialogam com as reais necessidades dos alunos.

No meio destas disputas estão os professores e sobre eles recai toda a responsabilidade de assegurar boas condições de aprendizagem para que as crianças se apropriem da leitura e da escrita. Face a esta problemática, o objetivo principal dessa pesquisa foi analisar os desafios enfrentados por professoras alfabetizadoras no exercício da profissão. Para tanto, foi preciso identificar aspectos marcantes na trajetória pessoal e profissional das professoras alfabetizadoras, identificar os principais desafios das práticas alfabetizadoras e analisar as concepções que orientam as decisões didáticas.

Percurso metodológico

Para atingir os objetivos propostos, este trabalho assumiu uma abordagem qualitativa no intuito de “[...] contribuir para que a pesquisa em educação produza resultados cada vez mais suficientes para pensarmos as soluções mais adequadas aos nossos problemas [...]” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.8). Sendo assim, com o intuito de analisar os desafios enfrentados por professoras alfabetizadoras no exercício da profissão, este trabalho constitui-

se como uma etnopesquisa porque é o tipo de pesquisa que efetiva uma experiência como ato de pesquisar.

De acordo com Macedo (2015, p. 29), essa modalidade de pesquisa se nutre de forma radical da experiência narrada para produzir seus modos de criação de conhecimento. O autor esclarece que a etnopesquisa valoriza epistemológica, heurística e politicamente a experiência do próprio ato de pesquisar e se afasta dos padrões de inspiração positivista em que a experiência é vista como algo a ser reduzido por algum modelo explicativo, para se transformar em um conjunto de “dados”. Para Macedo, o autor social é percebido como portador e produtor de significantes, portanto considera inadequado rejeitar as experiências quando afirma que “a experiência do outro está colocada na pesquisa com o status de um modo de criação de saberes [...]” (2015, p.30). Assim, para produção dos dados da pesquisa foram realizadas entrevistas, observações, análise documental e uma roda de conversa.

A pesquisa em questão foi realizada no município de Nazaré- BA, que vem crescendo no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e em 2017 alcançou a nota 5,1, maior do que a meta esperada para o município que era de 4,6 e maior que a pontuação média para o estado da Bahia, estimada em 3,4.

Após diversas tentativas frustradas em realizar a pesquisa na rede municipal, optamos por duas escolas privadas, consideradas como as mais “conceituadas” pela comunidade. Além disso, as escolas também foram selecionadas mediante a grande valorização que algumas dessas professoras possuem na cidade. Também consideramos que as três turmas de 1º ano das duas escolas concentravam um contingente expressivo de alunos matriculados na rede de ensino do município.

Para participar da pesquisa foram convidadas quatro professoras alfabetizadoras com mais de cinco anos de docência na área. Este critério justifica-se pela necessidade de acompanhar professoras alfabetizadoras com uma trajetória profissional que pudesse ser compartilhada. Por este motivo, consideramos que cinco anos seria um tempo mínimo de exercício profissional, em classes de 1º ano, para que pudesse ser possível a discussão em

torno dos desafios do ato de ensinar a ler e a escrever. Cada professora escolheu um codinome e aqui serão apresentadas como Safira, Rubi, Jade e Esmeralda.

A professora Safira tem 27 anos de idade, se formou em Pedagogia em 2012 e se especializou em Coordenação Pedagógica no ano de 2016. Já trabalhou em outras duas escolas, além da atual, na qual está há mais de três anos.

A professora Rubi tem 62 anos de idade e formou-se no Magistério no ano de 1972. Também já trabalhou em outras duas escolas, antes da atual. Trabalha em turmas de primeiro ano há mais de dez anos. Durante a pesquisa trabalhava em conjunto com a professora Jade.

A professora Jade tem 41 anos, formou-se no Magistério no ano de 1996 e somente em 2003 começou a lecionar. Jade necessitou parar por um tempo a profissão e ao retornar à docência, iniciou o curso de Pedagogia. Atualmente está cursando o sétimo semestre.

A professora Esmeralda tem 45 anos, formou-se em 1988 pelo Magistério e em 2009 concluiu sua graduação em Pedagogia. Possui especialização em Alfabetização e Letramento (2014) e está concluindo Psicopedagogia. Há 14 anos é professora da escola.

A profissão dos professores alfabetizadores

A compreensão em torno da profissionalidade dos professores alfabetizadores exige uma reflexão mais apurada sobre as razões pelas quais eles se tornaram o que são. Ao longo da pesquisa vários foram os relatos sobre a escolha da profissão.

Jade, uma das professoras participantes da pesquisa, indica em seus relatos o quanto a atuação como professora está relacionada com a constituição familiar. Ela destaca que na sua família apenas um dos quatro irmãos não escolheu a docência como profissão:

“Será que está na veia? Porque eu já tentei até sair. Saí, mas quando voltei pra Nazaré, voltei pra esse contexto de novo. Minha mãe ensinou no Mobral¹ eu ia lá pro quadro fazer atividades, ajudar as idosas” (JADE).

¹ O Mobral propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos, visando “conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida”. O programa foi extinto em 1985 e substituído pelo Projeto Educar.

Casos como o de Jade são comuns quando nos remetemos as memórias de professores que tiveram muita aproximação com a escola durante a infância. Em suas falas, percebe-se que o gosto pela profissão foi passado desde cedo em casa, uma vez que ela conta que morava em um anexo na escola.

Há também que considerar que em alguns casos a escolha pela docência é encarada como uma opção mais plausível. Vejamos o depoimento de Rubi no qual comenta o conselho de um amigo que foi determinante para sua escolha para o magistério:

Meus pais não sabiam ler, aí eu iniciei fazendo contabilidade. Depois ele (o amigo) falou: “olha, não vai adiantar nada você fazer contabilidade, volta pro magistério”. É! Ele disse isso. “Oh, vá pro magistério que é melhor.” Eu fui pro magistério. [...] Ele foi minha influência de partir pra outro curso. “Oh, quem é pobre contabilidade não dá, vá pro magistério” e eu agradei a Deus. (RUBI)

Esmeralda também destaca a influência de seus professores na escolha da profissão:

Minha mãe me podou cedo e ela via. Ela (a professora) tinha as duas filhas dela, a realidade é que ela via que eu tinha tanto conhecimento quanto as filhas dela e que treinava em casa. O que ela fazia com as meninas, ela trazia pra mim. E eram aquelas coisas de contextualização e tal, mas minha mãe não entendia. (ESMERALDA)

A escolha pela profissão pode ser definida por um determinado aspecto ou por um conjunto de fatores que conduzem o indivíduo até o magistério. No primeiro caso, a “naturalidade” determinada pelo contexto familiar, no segundo uma “fatalidade social” e, por fim, um certo “encantamento” com a profissão. Em todos os casos há que se considerar a influência do contexto social, o que contradiz a ideia de que a docência seja uma vocação inerente ao sujeito.

Por muito tempo, o gosto pela profissão e pelas crianças eram aspectos suficientes para atuar como professora. A formação de professores em instituições de ensino superior é algo recente na história da educação brasileira. Foi apenas em 1996, com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96), que a formação em instituições de ensino superior passou a ser uma exigência. Até então, os professores da Educação Infantil e das Séries Iniciais eram formados nos Cursos de Magistério, oferecidos como cursos profissionalizantes no âmbito do antigo segundo grau.

A exigência de formação superior, prevista na Lei 9394/96, acirrou o debate sobre a formação de professores e os cursos de Pedagogia sofreram uma profunda reformulação para adequarem-se às novas proposições. A grande pergunta a ser respondida era: por que os cursos de formação inicial não habilitavam adequadamente os profissionais da educação para o exercício do magistério? No caso da formação de professores alfabetizadores a situação era e continua sendo um grande desafio. Os estudantes de Pedagogia, em sua maioria futuros professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, permanecem por quatro anos na universidade e o contato com as discussões em torno da alfabetização é insuficiente para garantir as condições mínimas para uma atuação qualificada.

Ao longo dos diversos encontros com as professoras do município de Nazaré das Farinhas, vários foram os comentários sobre a formação acadêmica. Ao ser questionada se o interesse em trabalhar com alfabetização surgiu durante a sua formação em Pedagogia, Safira respondeu:

Não, na minha formação como pedagoga não. Eu tive só o estágio, no ensino fundamental que eu fui para uma turma de alfabetização. Na mesma semana eu passei para o 2º ano, porque uma professora tinha se ausentado e não pude nem estagiar como eu desejava. (SAFIRA)

A ausência de situações de reflexão sobre o ensino da Leitura e da Escrita no âmbito dos Cursos de Pedagogia é um problema e precisa ser resolvido. Safira foi aluna de uma instituição privada de ensino superior e seu direito de aprender a alfabetizar não foi assegurado. Isso também ocorre nas universidades públicas, o que nos leva a crer que este não é um problema pontual.

Ao caracterizar o início da sua entrada na docência, Weisz (1999, p.13) afirma que o fato é que “saíamos da escola menos preparadas que um mecânico”. A autora acredita que ainda hoje o professor inicia a docência da mesma forma que ela em 1962, com muitas dúvidas e inquietações e que “dependendo da formação que recebe, continua tão cego e perdido quanto [...] estava” (WEISZ, 1999, p.15).

Nos últimos 20 anos foram realizados muitos investimentos na formação de professores. As universidades reformularam os currículos do Curso de Pedagogia e as redes de ensino investiram na formação continuada. Contudo, como afirma Gatti (1997), as políticas de educação estão sendo tão mal implantadas que se gasta mais para corrigir as falhas da formação básica do que com investimentos para melhorar essa formação.

Além da precária formação no âmbito da formação inicial no que se refere à discussão sobre as práticas pedagógicas relacionadas à alfabetização, o que se observa ainda hoje é que são exatamente os professores recém-formados aqueles que são designados para as chamadas “classes de alfabetização”. A Professora Rubi ao ser questionada sobre a escolha pelas turmas de alfabetização, justificou sua atuação com a seguinte afirmação: “Eu fui jogada na alfabetização”. Ela relatou ainda que foi designada para essa função logo após a conclusão do curso de magistério. Rubi define o início da sua trajetória profissional como um período “de trás das cortinas”, porque era ajudante de uma professora regente que tomava todas as decisões e possuía todos os privilégios.

No início eu estava sendo professora por detrás das cortinas de outra professora aqui na cidade. Depois nos separaram, eu com uma sala e ela com outra: quando chegou no final do ano, a minha sala surpreendeu a dela. (RUBI)

A afirmativa marcante de Rubi nos mostra que não houve critérios pedagógicos estabelecidos pela instituição ao designá-la para a função de alfabetizadora. Este fato também ocorreu com Jade quando relata que sua atuação em determinadas turmas não foi uma escolha sua: “Já trabalhei na pré alfabetização. Um período muito grande no maternal e no primeiro ano, escolhas de direção” (JADE).

Todos os aspectos apresentados até aqui nos convocam a pensar sobre os aspectos que marcam a profissionalidade dos professores alfabetizadores, seja pelas razões em torno da escolha da profissão, os desafios do processo formativo ou a forma como ingressaram na profissão. Assim, para se ter uma ideia de como o professor constrói a sua profissionalidade é importante “tentar descobrir como ele vive e percebe as regras do jogo escolar, que ideias vivencia na sua prática e verbaliza no seu discurso e que relações estabelece com

os alunos e com a sociedade em que vive” (CUNHA, 1989, p.35). desse modo, acaba sendo incoerente falar do professor e da sua prática sem ouvi-lo, sem que possa expor as suas próprias opiniões e os fatos que lhe conduziram até este lugar.

IOI-IOI: o desafio de levar em conta o que as crianças pensam sobre a escrita

Entre todos os aspectos inerentes ao ato de ensinar discutidos ao longo da pesquisa, certamente o desafio de levar em conta o que as crianças pensam sobre a escrita foi o que chamou mais atenção. Para tensionar esse aspecto, compartilhamos com as professoras na roda de conversa um dos vídeos produzidos para o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), realizado pelo Ministério da Educação em 2001 e 2002. O vídeo² “Escrever para aprender – parte 2” apresenta diversas situações em que crianças, jovens e adultos são desafiados a escrever a partir de suas próprias conceitualizações. Logo no início do vídeo é exibida uma situação didática realizada em uma classe de 6 anos, pela Professora Clélia Cortez Moriama, da Creche Central da USP. A tarefa consistia em produzir uma lista com as brincadeiras realizadas no dia anterior. Os alunos estavam organizados em grupo e o objetivo da atividade era possibilitar a reflexão sobre o sistema de escrita.

Destacamos uma cena na qual uma criança escreve “IOI IOI” para esconde-esconde. No vídeo, o menino é convidado a ler a sua produção e o faz da seguinte maneira:

I O I I O I
| | | | | |
es con de es con de

Ao interpretar a escrita dessa maneira, a criança confirma uma conceitualização silábica estrita com uso de letras pertinentes e demonstra estar segura sobre a quantidade de letras. O narrador faz comentários sobre a referida conceitualização e a partir daí

² ESCREVER para aprender-parte 2. MEC, 2001. 1 vídeo (10min). Publicado pelo canal Nova Escola. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1hdJJCZMD0g>. Acesso em: 10 de Fevereiro de 2020.

solicitamos às professoras que comentassem a situação, concordando, discordando ou sugerindo ajustes. Jade então se pronuncia:

“Não tá faltando nenhum sonzinho nessa palavra? Bora repetir! Ela (a criança) vai percebendo que para formar aquela sílaba, ela precisa saber que tem o som de ‘i’ mas é ‘e’. Tem mais alguma coisa no ‘con’? É só o ‘o’? E aí, a gente vai tentando com que eles ouçam e no decorrer acrescentando. (JADE)”

O comentário de Jade toma como referência uma concepção de alfabetização que entende o processo de aprendizagem e de ensino como algo linear. Quando afirma que “a gente vai tentando com que eles ouçam e no decorrer acrescentando” (JADE), ela está explicitando uma concepção ainda muito comum entre os professores. A ideia subjacente a esta concepção é que a escrita é uma transcrição da fala, ou seja, se a criança identifica os sons e conhece as letras, ela será capaz de transformar fonemas em grafemas. Nesta perspectiva, a intervenção mais adequada seria então fazer com que os alunos ouçam o som da palavra para encontrar o “sonzinho” que falta e acrescentar na escrita. O objeto em questão, nesta concepção, deixa de ser a escrita e passa a ser a fala. As crianças são convocadas a refletir sobre a fala e não sobre a escrita, pois acredita-se que se a criança compreende o que fala, automaticamente saberá escrever.

Entretanto, de acordo com as pesquisas de Ferreiro, a escrita não é um código de transcrição da fala. Para a autora,

“Se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica; se a escrita é concebida como um sistema de representação sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual. (2011, p.19)”

A situação analisada no vídeo apresentava a escrita “IOI IOI” para a expressão “esconde-esconde” e para Jade, uma intervenção interessante seria questionar se “Tem mais alguma coisa no ‘con’? É só o ‘o’?”. No entanto, vale a pena refletir se esta de fato seria a intervenção mais adequada. Será que a criança só escreve a letra ‘O’ para o segmento ‘con’ por que não consegue ouvir os outros sons?

Para responder a esta questão precisamos primeiramente reconhecer que, de acordo com os estudos psicogenéticos, “IOI IOI” é uma conceitualização silábica estrita com uso de letras pertinentes.

Nessa hipótese, as crianças usam sistematicamente uma letra para cada sílaba pronunciada. Além disso, utilizam a letra apropriada para a maioria das sílabas que representam. O mais frequente é que escrevam a vogal pertinente, mas também podem aparecer consoantes pertinentes. Por exemplo, Fernando (5 anos e 6 meses) escreve AIOA para “mariposa”, e lê “ma-ri-po-sa”, apontando uma letra para cada sílaba. Fernando utiliza a letra P, chamada “pe”, para começar a palavra perigo, e o resultado é PIO, lida como “pe-ri-go” com o mesmo procedimento de apontar uma letra para cada sílaba. Essas crianças, em geral, antecipam sua escrita, seja contando o número de sílabas antes de escrever ou dizendo em voz alta cada sílaba (uma por uma), enquanto escrevem uma letra para cada uma delas. (FERREIRO, 2013, p.202)

Durante muito tempo, e ainda hoje, as conceitualizações silábicas foram interpretadas como escritas com omissão de letras. No entanto, de acordo com Ferreiro (2011, p. 77) “a escrita silábica é o resultado de um dos esquemas mais importantes e complexos que se constroem durante o desenvolvimento da leitura e escrita”. O fato de a criança colocar apenas uma letra para cada sílaba não significa que ela saiba apenas uma das letras da pauta sonora.

Molinari e Ferreiro (2013), em um estudo recente, afirmam que as crianças realizam alternâncias grafofônicas na produção de escritas silábicas, ou seja, em momentos diferentes escrevem a mesma palavra utilizando letras diferentes. As autoras esclarecem que

Agora sabemos que essas alternâncias grafofônicas, para representar a mesma sílaba, aparecem também no período silábico, sem a intenção de gerar uma representação diferenciada, mas ao contrário, para escrever a mesma palavra. [...] É provável que estas letras alternativas, para o mesmo segmento silábico, expressem as possibilidades das crianças deste nível de se centrarem cognitivamente não só no núcleo vocálico, mas também no ataque consonântico de cada sílaba. (2013, p. 98 -99)

Isto significa dizer que uma criança que escreve “IOI IOI” para “esconde-esconde” pode saber outras letras da palavra, mas não as utiliza porque só admite, neste determinado

momento de seu processo, que seja escrita uma letra para cada pauta sonora. Por este motivo, a pergunta sugerida por Jade, “Tem mais alguma coisa no ‘con’? É só o ‘o’?”, não faz sentido para a criança porque para ela, neste momento, não falta nada.

No bojo da discussão sobre a produção escrita “IOI IOI”, a professora Esmeralda relata uma situação didática que costuma realizar com os alunos em sala de aula, que consiste na organização da agenda diária:

No dia a dia eu faço a agenda e aí eu transcrevo a agenda junto com eles (os alunos). “Que dia é hoje mesmo?” Eu pergunto. “Quarta!” Eles respondem. “Me diz aí quais são as letras que fazem quarta.” Aí eles dizem o “q”, o “u”. Aí algum aluno fala, “ta”. Aí eu pergunto: é “quta”? A pró falou quarta. Aí vamos de novo: quaaaarta. E me dizem: - É pró, tem o “A”. (ESMERALDA)

Esmeralda, assim como Jade, parece acreditar que a compreensão dos segmentos sonoros conduz à grafia correta. Uma questão fundamental para compreender as diferentes perspectivas teóricas no campo da alfabetização está diretamente relacionada à forma como as relações entre oralidade e escrita são interpretadas. Para essas professoras parece que o processo de alfabetização é reduzido à “transcodificação linguística”, ou seja, reconhecer os sons e transformar fonemas em grafemas, um processo que se restringe à codificação e decodificação. Ainda no contexto dessa discussão, a Professora Safira afirmou:

“Estamos no paraíso. Nós estamos no paraíso porque a realidade é diferente. Uma criança na alfabetização e escrevendo daquela maneira...” (SAFIRA)

O comentário da Professora Safira demonstrava certa indignação, como se fosse inadmissível que uma criança de uma “classe de alfabetização” produzisse “IOI IOI” para “esconde-esconde”. Assim, poderíamos imaginar que todas as crianças da sua turma já estariam produzindo escritas mais avançadas. Será? Durante a pesquisa de campo foram realizadas sistemáticas observações de sala de aula e em nenhum momento as crianças foram convidadas a escrever por si mesmas. A escrita livre só acontecia quando os alunos passavam cartinhas ou brincavam com os colegas, mas durante as atividades propostas pela

professora as situações de escrita se limitavam a cópia. As professoras solicitavam capricho na letra e observância quanto aos possíveis “erros” durante a cópia.

O que se pode inferir deste cenário é que as crianças não são autorizadas a escrever a partir de suas próprias conceitualizações e por conta disso, escritas como “IOI IOI” não são percebidas pelos professores. As professoras Rubi e Esmeralda confirmam essa suposição quando comentam sobre o uso do ditado como estratégia de ensino:

O ditado é anti-didático, mas eu ainda uso. Às vezes eu faço porque precisamos saber quem é que está assimilando as letras, quem é que está identificando as sílabas. Entendeu? (RUBI)

O ditado é assim, não é um ditado... Eu estou fazendo um curso de Clarissa Pereira. E ela (Clarissa) fala muito disso... eu já sabia que não é só a questão da escrita. A criança precisa associar o fonema (o fonológico) à escrita. Não é aquele ditado por ditar. É sabendo que aquilo ali tem que ter uma consciência fonológica e escrita. E com palavras do cotidiano deles. (ESMERALDA)

As professoras acreditam que o ditado se configura como uma estratégia adequada para analisar o som da letra e transformá-los em grafemas. Além disso, para as professoras, ditar palavras para o aluno é uma prática efetiva para a aprendizagem, pois ajuda a avaliar se a criança está “assimilando as letras e aprendendo as sílabas”. Segundo Weisz

Ao montar uma situação de avaliação, o professor precisa ter clareza sobre as diferenças que existem entre as situações de aprendizagem e situações de avaliação [...] Porque, quando não há clareza, os professores acabam propondo atividades formatadas como de avaliação pensando que estão ensinando. Dessa forma não fazem nem uma coisa nem outra. (1999, p.95)

O alerta da autora refere-se à necessária clareza acerca dos propósitos didáticos dessa atividade, ou seja, sobre o que se pretende ensinar com a realização dos ditados. Pois, de nada adianta propor uma tarefa que pode auxiliar na avaliação da escrita se as informações sobre o que pensam as crianças não são levadas em conta pelos professores ao planejarem as situações didáticas.

Além disso, situações em que os alunos sejam desafiados a escrever a partir de suas próprias conceitualizações são fundamentais para assegurar boas condições de aprendizagem no processo de apropriação das culturas do escrito.

A escrita espontânea, em oposição à cópia, é aquela na qual as crianças expressam livremente tudo o que conhecem em relação ao sistema de escrita, tanto no formal, quanto no conceitual. [...] A partir do momento em que as escritas espontâneas vão surgindo permite-se o descobrir dos conflitos e contradições (que são necessários em toda a aprendizagem), mas ao mesmo tempo isso gera nas crianças a valorização de suas próprias produções. (KAUFMAN et al., 1998, p.74-75)

Quando as crianças são desafiadas a produzir os próprios textos, a possibilidade de reflexão sobre o sistema de escrita se potencializa. As decisões sobre quantidade, qualidade e ordem das letras provocam a reflexão sobre como a escrita se organiza. No entanto, escrever o próprio texto não significa registrar palavras soltas e descontextualizadas. As situações de escrita pela aluna, ou pelo aluno, devem ser realizadas no contexto das diversas práticas sociais de leitura e escrita e são diversos os textos que as crianças podem produzir na alfabetização inicial.

O “n” deu a mão com o “a” e formou “na”: a ênfase no conhecimento das letras do alfabeto

A discussão em torno do conhecimento das letras do alfabeto foi outro aspecto que chamou atenção ao longo da pesquisa de campo. Durante as observações realizadas em sala de aula, vários foram os momentos em que a proposta consistia no ensino das letras do alfabeto. A professora Esmeralda, por exemplo, em uma das aulas observadas, propôs a arrumação de uma mala para viagem com objetos e utensílios que tivessem a letra M como inicial. Na sala da professora Safira presenciamos o dia em que uma nova letra foi apresentada às crianças. Ela escreveu no quadro a letra N e família silábica correspondente. Na sequência, fez a leitura de cada sílaba e os alunos repetiram dizendo: O ‘n’ deu a mão com o ‘a’ e formou ‘na’.

Além das observações, também identificamos o ensino das letras do alfabeto nos planejamentos. Para iniciarmos a discussão na roda de conversa, apresentamos um trecho de um plano de aula, conforme figura 1, elaborado por uma das professoras que concebe o alfabeto como conteúdo principal da situação didática. O planejamento explicita como suposto objetivo o desafio de compreender que o alfabeto é um conjunto de letras que servem para escrever palavras e coloca ênfase no ensino da letra B.

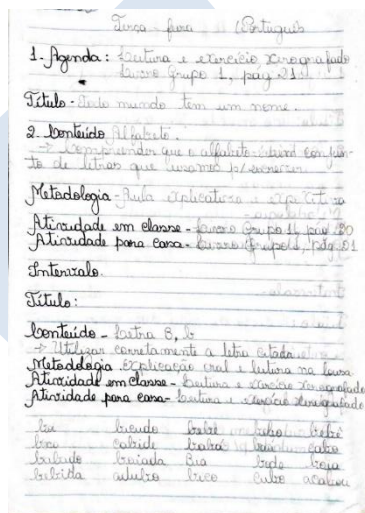


Figura 1- Plano de aula

Todas essas situações explicitam a crença das professoras na apropriação das letras do alfabeto como condição para a aprendizagem da leitura e da escrita. Qual é o problema desta crença? As letras do alfabeto não são importantes?

Autores como Pollo et al. (2015), Read e Treiman (2013) e Treiman (1994, 1998) vêm insistindo que o conhecimento das letras deveria ser considerado como um elemento fundamental para começar o processo de alfabetização. Entretanto, as contribuições da perspectiva psicogenética indicam que a alfabetização não é um problema de ensino ou de exposição à informação, mas um processo de reconceitualizações sucessivas sobre o objeto, que neste caso é a escrita.

Não estamos sugerindo que todas as crianças enfrentem exatamente os mesmos problemas de coordenação, mas sim que todas elas terão problemas quando tentarem coordenar os aspectos quantitativos e qualitativos da escrita, que todas elas passarão por uma sequência de critérios intra e inter-relacionais de diferenciação e que todas elas constroem sistemas interpretativos que não são réplicas espelhadas daquilo que foi ensinado. (FERREIRO, 1996, p.64)

Quando as professoras ensinam que o ‘n’ deu a mão com o ‘a’ e formou ‘na’ estão partindo de uma concepção de que primeiro devem ser apresentadas as letras e depois se ensina a juntá-las. Será que ensinar letra por letra e depois ensinar a juntá-las são intervenções que de fato ajudam as crianças a refletirem sobre o sistema de escrita? Emília Ferreiro esclarece que:

Fundamentalmente a aprendizagem é considerada pela visão tradicional como técnica. A criança aprende a técnica da cópia, do decifrado. Aprende a memorizar um texto e a copiar formas. A minha contribuição foi encontrar uma explicação, segundo a qual, por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa. Essa criança não pode se reduzir a um par de olhos, de ouvido e a uma mão que pega o lápis. Ela pensa também a propósito da língua escrita, e os componentes conceituais desta aprendizagem que precisam ser compreendidos. (FERREIRO, 1985, p.14)

As intervenções realizadas pelas professoras estão ligadas a métodos reprodutivos que evidenciam aspectos de decifração e decodificação dos elementos contidos nos textos, próprias de uma concepção tradicional de ensinar as crianças a aprender a ler e a escrever.

Ao longo do processo de alfabetização, as crianças enfrentam desafios diferentes a depender das próprias conceitualizações sobre a leitura e a escrita. Por este motivo, o conhecimento que possuem sobre as letras do alfabeto (nome e som da letra) será utilizado de acordo com as possibilidades de análise e reflexão sobre o escrito. Além disso, quanto mais avançada for a compreensão da criança sobre a escrita, mais condições ela terá de utilizar adequadamente a informação de que dispõe sobre as letras. Portanto, quanto maior o nível de compreensão do sistema de escrita, melhor o uso da informação relacionada ao uso e à função das letras (Quinteros, 1994).

Além dos exemplos citados no início desta seção, destacamos o comentário de Esmeralda sobre o ensino das letras do alfabeto:

Eu costumo mudar, eu gosto muito de trabalhar com música, para que tenham outras ideias, outras palavras. Eu estou com o ritmo de uma música e eles (os alunos) estão acrescentando o nome deles na música: A faz abelha, A faz a Ana, B faz Bento... Aí eles (os alunos) já vão buscando, vai dando leque pra outras coisas. [...]E assim, eu busco muito o lúdico, eu bato ali, porque brincando aprende e é prazeroso. (ESMERALDA)

Esmeralda acredita que o trabalho com músicas que ensinam as letras assegura a realização de uma atividade lúdica ao mesmo tempo em que possibilitam a aprendizagem das letras. No entanto, memorizar letras de música e aprender as letras do alfabeto não é condição para que a criança aprenda a ler e escrever. O conhecimento sobre as letras é inquestionavelmente importante, mas isso não quer dizer que as crianças saberão escrever convencionalmente porque sabem seu nome, sua grafia ou sua pronúncia. Marinho (2018) afirma que:

[...] a possibilidade de as crianças perceberem e poderem utilizar a informação escrita, seja ela a identificação do fonema ou o conhecimento do nome das letras, depende fundamentalmente do momento conceitual em que elas se encontram. (2018, p.39)

Por isso, devemos dar importância ao conhecimento prévio das crianças, visto que não adianta oferecer atividades que não sejam alinhadas com os seus saberes e conflitos. A partir do contato com as professoras ao longo da pesquisa de campo, podemos inferir que as professoras sabem da importância de considerar o que sabem os alunos e reconhecem que nem todos aprendem da mesma forma ao mesmo tempo. Entretanto, ainda não dispõe de um conhecimento didático que possa ajudá-las a tomarem as decisões mais ajustadas nas diversas situações didáticas. Por este motivo, acabam reproduzindo práticas pedagógicas enraizadas na tradição escolar que estão destituídas de sentido e significado para as crianças. “Para realizar uma boa intervenção o professor precisa orquestrar as características do conteúdo em questão, as conceitualizações dos alunos e os problemas que eles precisam enfrentar para ressignificar o que sabem” (ZEN e D’AVILA, 2018).

O que sabem as crianças que estão se alfabetizando? O que pensam a respeito da cultura do escrito? De que maneira conseguem aprender? Segundo Ferreiro (2001, p. 17) “uma criança pode conhecer o nome (ou o valor sonoro das letras), e não compreender exaustivamente o sistema de escrita”. Ou seja, conhecer a letra e o seu som não é certeza de que a criança já compreenda o sistema de escrita.

Ainda segundo Ferreiro, a maneira mais adequada de compreender as explorações que as crianças fazem desse sistema são através das suas produções espontâneas porque ao escreverem “um certo conjunto de palavras está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado” (2001, p.20). Sendo assim, cabe ao professor analisar o que pensa a criança sobre a escrita e propor atividades que de fato se constituem como um desafio ajustado as suas possibilidades.

Diversas são as situações em que as conceitualizações das crianças não são levadas em contas e as produções escritas não convencionais são apontadas pelos adultos como escritas erradas. Aprender e ensinar a ler e escrever é uma tarefa complexa, em que cada estratégia deve ser pensada em função do que os alunos sabem e do que precisam aprender.

Os nossos modos de ensinar a escrever se diferem da forma como se aprende a falar. Segundo Ferreiro, não é omitido à criança ouvir determinados fonemas, “ainda que não suponham o entendimento de tudo o que escutam. Em outros termos, ninguém nega às crianças acesso as informações linguísticas antes que sejam falantes[.]” (2003, p.29). Contudo, isso acontece bastante com a escrita, inúmeras palavras são omitidas porque se caracterizam como difíceis, impedindo assim o contato maior entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Já durante as correções, “ninguém espera que desde a primeira palavra emitida, a pronúncia seja correta [...] Todos tentam entender o que a criança disse, supondo que ela tenha dito algo, e dão *feedback* linguístico ao responder as suas perguntas parafraseando” (FERREIRO, 2003, p.30). Por outro lado:

Quando a criança faz suas primeiras tentativas para escrever é desqualificada de imediato porque ‘faz garatujas’. Desde as primeiras escritas, o traçado tem que ser correto e a ortografia convencional. Ninguém tenta compreender o que a criança quis escrever, porque

se supõe que não possa escrever nada até ter recebido instrução formal pertinente”. (FERREIRO, 2003, p.30)

Nos dias de observação nas escolas, inúmeras correções foram percebidas, sobretudo aquelas que pediam para que as crianças escrevessem com letra bonita, nem grandes ou pequenas demais. No entanto, Ferreiro (2003, p. 27) alerta que “a correção ortográfica não pode ser exigida nas primeiras etapas da alfabetização, com risco de se distorcer o processo desde o início.” O problema é que esse tipo de correção ainda é uma prática recorrente entre os professores. Eles ensinam as letras e exigem que elas sejam grafadas tal qual foram “ensinadas”. Se a professora ensinou que ‘n’ deu a mão com o ‘a’ e formou ‘na’ a criança deve reproduzir essa informação na escrita e se isto não acontecer dessa forma, a produção escrita será considerada errada. Há por trás desse procedimento a ideia de que a criança deve saber desde cedo a maneira correta de escrever.

Para Ferreiro (2003) são os adultos que transformam a alfabetização das crianças um processo dificultoso. Para a autora, esse processo começa a complicar-se a partir do momento em que os adultos passam a tomar decisões pelas crianças e elencar o que deverá ser aprendido por elas, como fácil ou difícil. Determinam assim quais serão os primeiros conhecimentos a serem transmitidos, sem ao menos cogitarem o que pensam os sujeitos que estão aprendendo.

Esse talvez seja o maior desafio no campo da alfabetização, pois as crianças pensam sim sobre a escrita e criam diversas estratégias para se apropriar desse objeto. “Desde que nascem são construtoras de conhecimento. No esforço de compreender o mundo que as rodeia, levantam problemas muito difíceis e abstratos e tratam, por si próprias, de descobrir respostas para eles” (FERREIRO, 2001, p.65).

Aprender a ler e a escrever pressupõe coordenar informações sobre o sistema de escrita a partir de suas próprias conceitualizações. Entretanto, Marinho esclarece que

A possibilidade de fazer uso da informação fornecida pela língua ou pelos contextos de produção está condicionada pelas reflexões que a criança pode fazer sobre o sistema de escrita, ou seja, por seus níveis conceituais. Nesse sentido, saber o nome das letras pode ser útil a determinadas crianças, em determinados contextos de produção (escrever ou completar palavras), e em determinados contextos

linguísticos (a depender do tipo de sílabas que representará – motivadas ou não motivadas), mas pode não ser útil a outras crianças, em condições diferentes, e, mais ainda, pode inclusive configurar-se, para algumas crianças, em um elemento que dificulta a produção. (2018, p. 161-162)

Sendo assim, o que se vislumbra para os professores que participaram da pesquisa, e mais centenas e milhares de professores espalhados pelo país, é um longo caminho até a compreensão acerca de quando e como apresentar as letras do alfabeto para as crianças. Este não é um desafio apenas dos professores, mas principalmente das instituições responsáveis pela produção e disseminação de conhecimento que tem negligenciado as pesquisas psicolinguísticas e didáticas em detrimento de uma concepção de alfabetização que há muito foi superada.

Considerações finais

Os entendimentos sobre o processo de alfabetização explicitados, ao longo da pesquisa, pelas professoras do município de Nazaré não são equívocos ou déficits individuais de cada uma delas. Todas as professoras que participaram da pesquisa demonstraram um enorme compromisso com a profissão e consequentemente com as aprendizagens dos estudantes.

Além disso, também explicitaram em vários momentos a legitimidade da perspectiva psicogenética e ressaltaram o desejo em trabalhar a partir deste marco teórico. Entretanto, o que se identificou foi uma distância significativa entre o que se diz e o que se faz. Esse também não é um problema individual de cada uma das professoras. Essa distância resulta das contradições epistemológicas existentes nos diversos programas de formação de professores existentes em nosso país.

As dificuldades em compreender como as crianças aprendem e como podem ser ensinadas são aspectos ignorados pelas políticas de formação de professores. O que identificamos ao longo dessa pesquisa reafirma mais uma vez a necessidade de tomar a sala de aula como ponto de partida e ponto de chegada para garantir aos professores a possibilidade de aprender a propor boas situações de aprendizagem para seus alunos.

Os desafios existem e são inerentes ao ato de ensinar. Eles se constituem no motor necessário para o desenvolvimento profissional dos professores. Por esse motivo, não devem ser considerados como impedimentos, mas como situações que potencializam as experiências. Entretanto, é preciso garantir as condições para que isso aconteça. Alfabetizar é uma tarefa para profissionais e a busca por coerência metodológica é uma condição para assegurar aos professores o direito de saber ensinar.

LITERACY TEACHERS: CHALLENGES, EXPERIENCES AND PRACTICES

The paper presents the results of the research carried out during the academic master's degree at Universidade Federal da Bahia (Ufba), concluded in 2020. The work considers the difficulties faced by literacy teachers in adjusting the didactic situations to what the students actually need to learn, due to the gap between the theoretical production on how the child learns and can be taught, and the democratization of access to a didactic theory that guides literacy practices as a research problem. In order to analyze the challenges faced by literacy teachers in the exercise of their profession, this work constitutes itself as an ethno-research, since it is the type of research that implements an experience as the act of research. The research data were produced through interviews, observations, documentary analysis and yarnning circle with four literacy teachers, responsible for the first-year classes of two private schools in the municipality of Nazaré-BA. The theoretical approach was based on several studies by Emilia Ferreiro. The data indicate that the pedagogical practice is based mainly on the recognition of letters, sounds and syllables. Despite the teachers' commitment to the students learning, there was a significant distance between what children need to learn and what is actually proposed to them. This scenario suggests that there are gaps in the initial and continuing training of teachers and warns to the need for coherence between studies on how to learn to read and write and didactic interventions.

KEYWORDS: Literacy; Teaching; Teacher training

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *PNA Política Nacional de Alfabetização*/Secretaria de Alfabetização. – Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/>

CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. 24. ed. Campinas: Papirus, 1989.

ESCREVER *para aprender* Parte 2. MEC, 2001. 1 vídeo (10min). Publicado pelo canal Nova Escola. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1hdJJCZMD0g>. Acesso em: FEV, 2020.

FERREIRO, Emilia. *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito*. São Paulo, Cortez. 2013.

_____. *Alfabetização em Processo*. São Paulo: Cortez, 1996

_____. *Reflexões Sobre Alfabetização*. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Com todas as letras*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GATTI, Bernadete Angelina. *Formação de Professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas: Autores Associados, 1997. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1890>

KAUFMAN, Maria Ana, CASTEDO, Mirta, TERUGGI, Lilia e MOLINARI, Claudia; *Alfabetização de crianças: construção e intercâmbio – Experiências Pedagógicas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental*. Trad. Carolina Burnier. 7. Ed. – Porto alegre: Artes Médicas, 1998.

LERNER, Delia. *Ler e escrever: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo, EPU. 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Pesquisar a experiência compreender/mediar saberes experienciais*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2015.

MARINHO, Giullianny Russo. *La utilidad de los conocimiento del nombre de la letra para la adquisición del sistema de escritura*. 2018. Dissertação de Mestrado. Universidad Nacional De La Plata, Argentina.

MOLINARI, María Claudia; FERREIRO, Emilia. *Identidades e diferenças na escrita em papel e em computador nas primeiras etapas do processo de alfabetização*. In: *O ingresso na escrita nas culturas do escrito – Seleção de textos de pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2013, p. 77-100.

MOLINARI, María Claudia. *Derechos y Oportunidades en la Alfabetización Inicial*. Práxis Educacional, [S.l.], v. 15, n. 35, p. 110-127, out. 2019. ISSN 2178-2679. Disponível em: <<http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5670>>.

NAZARÉ. *Censo Escolar*. 2018. Disponível em: https://www.qedu.org.br/cidade/4217-nazare/censoescolar?year=2018&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=. Acesso em: FEV, 2020

NEMIROVSKY, Myriam. *O Ensino da Linguagem Escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

POLLO, Tatiana Cury; TREIMAN, Rebecca; KESSLER, Brett. *Uma revisão crítica de três perspectivas sobre o desenvolvimento da escrita*. Estudos de Psicologia (Campinas), v. 32, n. 3, p.

449-459, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2015000300449&script=sci_abstract&tlng=pt

QUINTEROS, Graciela. *El uso y función de las letras en el periodo pre-alfabético*. Lectura y vida, v. 15, n. 4, p. 28-38, 1994. Disponível em: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a15n4/15_04_Quinteros.pdf

READ, Charles; TREIMAN, Rebecca. *Children's invented spelling: What we have learned in forty years*. In: BERWICK, R. C. (Org.), Rich languages from poor inputs, 2013 p. 197-211. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/269411608_Children's_Invented_Spelling_What_We_Have_Learned_in_Forty_Years

TREIMAN, Rebecca. *Use of consonant letter names in beginning spelling*. Developmental psychology, v. 30, n. 4, p. 567-580, 1994.

TREIMAN, Rebecca. Why spelling? *The benefits of incorporating spelling into beginning reading instruction*. In: METSALA, Jamie L.; EHRI, L. C. (Org.). Word recognition in beginning literacy, 1998, p. 289-313. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/241232658_Why_spelling_The_benefits_of_incorporating_spelling_into_beginning_reading_instruction

WEISZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1999.

ZEN, Giovana Cristina; D'ÁVILA, Cristina. *As relações entre formação, ensino e aprendizagem no contexto de práticas alfabetizadoras*. Laplage em Revista, v. 4, n. especial, p. 122-134, 2018. Disponível em <https://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/590>

Recebido em: 31/08/2020.

Aprovado em: 17/01/2021.