

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

ALINE FERREIRA FONSECA

IMPACTOS DO MATERIAL “CONSOLIDANDO A ALFABETIZAÇÃO – 60 LIÇÕES” NA APROPRIAÇÃO DA LEITURA E ESCRITA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE PARAGUAÇU-MG: CONFLITOS E ALINHAMENTOS EM RELAÇÃO À CONCEPÇÃO DE LETRAMENTO COMO FENÔMENO SOCIAL

Alfenas/MG

2017

ALINE FERREIRA FONSECA

IMPACTOS DO MATERIAL “CONSOLIDANDO A ALFABETIZAÇÃO – 60 LIÇÕES” NA APROPRIAÇÃO DA LEITURA E ESCRITA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE PARAGUAÇU-MG: CONFLITOS E ALINHAMENTOS EM RELAÇÃO À CONCEPÇÃO DE LETRAMENTO COMO FENÔMENO SOCIAL.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Emília Almeida da Cruz Tôres.

Alfenas/MG

2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal de Alfenas

Fonseca, Aline Ferreira

Impactos do material “consolidando a alfabetização – 60 lições” na apropriação da leitura e escrita nas escolas municipais de Paraguaçu-MG: conflitos e alinhamentos em relação à concepção de letramento como fenômeno social / Aline Ferreira Fonseca. -- Alfenas/MG, 2017.

137 f.

Orientadora: Maria Emília Almeida da Cruz Tôres.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, 2017.

Bibliografia.

1. Letramento - Modelos. 2. Alfabetização. I. Tôres, Maria Emília Almeida da Cruz. II. Título.

CDD-371.112

ALINE FERREIRA FONSECA

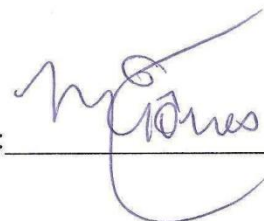
**O IMPACTO DO MATERIAL “CONSOLIDANDO A ALFABETIZAÇÃO-60
LIÇÕES NA APROPRIAÇÃO DA LEITURA E ESCRITA NAS ESCOLAS
MUNICIPAIS DE PARAGUAÇU-MG: CONFLITOS OU ALINHAMENTOS EM
RELAÇÃO À CONCEPÇÃO DE LETRAMENTO COMO FENÔMENO SOCIAL”**

A Banca Examinadora, abaixo assinada, aprova a
Dissertação apresentada como parte dos
requisitos para a obtenção do título de Mestra em
Educação pela Universidade Federal de Alfenas.
Área de concentração: Fundamentos da
Educação e Práticas Educacionais.

Aprovado em: 22/02/2017

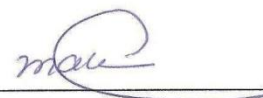
Profa. Dra. Maria Emilia Almeida da Cruz Tôres
Instituição: Universidade Federal de Alfenas-MG
– UNIFAL-MG

Assinatura:



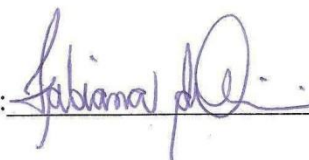
Profa. Dra. Maria Angélica Lauretti Carneiro
Instituição: Universidade de Sorocaba – UNISO-
SP

Assinatura:



Profa. Dra. Fabiana de Oliveira
Instituição: Universidade Federal de Alfenas-MG
– UNIFAL-MG

Assinatura:



Dedico esse trabalho a todas as crianças que apresentam dificuldades em seu processo de aprender a ler e a escrever.

AGRADECIMENTOS

À minha família, por todo apoio dispensado ao longo deste trabalho, tanto moral, psicológico como financeiro.

Ao meu esposo Wanderlei de Araújo pela compreensão em todos os momentos de ausência para que meu sonho se realizasse.

À Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG, por ter me propiciado executar este trabalho, em especial ao Programa de Pós-graduação em Educação.

A todos os docentes do programa, meu muito obrigado pelos valiosos ensinamentos.

Às professoras Maria Angélica Lauretti, Maria de Lourdes Dionísio, Fabiana de Oliveira e Vanessa Giroto, meu agradecimento especial por aceitarem o convite de fazerem parte da banca de avaliadores da minha dissertação de mestrado.

Aos meus colegas de trabalho da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Paraguaçu-MG pelos incentivos desde o momento do processo seletivo até a defesa da dissertação.

Aos professores e alunos participantes da pesquisa.

Ao Sr. Evandro Barbosa Bueno, na ocasião prefeito municipal, pelo afastamento concedido sem o qual eu não poderia ter me dedicado ao mestrado.

A Sr^a Eliza Helena Silva Dias, secretária de Educação de Paraguaçu-MG, nos anos de 1997/2008 e 2013/2016, que acreditou em mim quando era apenas uma “professorinha da roça”, abrindo portas e janelas para que hoje eu pudesse estar onde estou em minha profissão.

Aos “quinze sobreviventes” Amanda, Ana Paula, Cristiane, Daniela, Elvis, Fábio, Jéssica, João Gabriel, Lucélia, Paloma, Poliana, Renata, Rosemeire, Thays e Vanja que compartilharam momentos intensos comigo durante esses dois anos.

Ao professor Sandro Aduino Palhão pelas aulas de inglês.

À minha mãe Dalva Ferreira Fonseca que mesmo sem estar entre nós, acredito que festeja essa grande vitória na eternidade, devido seu grande desejo de ver sua filha “estudada”.

Ao meu pai Átila Barbosa Fonseca, o grande responsável pelo letramento oferecida à mim durante minha infância, seja contando histórias antes de dormir, lendo jornal e contando-me notícias, comprando gibis e livros e dizendo-me da importância de ler.

A minha amada orientadora, Prof Dr^a Maria Emília Almeida da Cruz Tôrres que, com toda sua delicadeza conduziu-me nessa jornada. Posso dizer que a ela coube a difícil tarefa de lapidar uma pedra bruta em letramento!

Acima de tudo e, incontestavelmente, a Deus que permitiu, em seus desígnios insondáveis, que esta parte da minha história de vida fosse escrita.

*Our modern conception of the world and our modern conceptions of ourselves are, we may say, by-products of the invention of a word on paper” (OLSON, 2001, p. 4) **

RESUMO

A presente dissertação de mestrado visa descrever os impactos do material “Consolidando a alfabetização-60 lições” na apropriação da leitura e escrita nas escolas municipais de uma cidade de interior no sul de Minas Gerais. O material em questão foi utilizado por grande parte das escolas públicas mineiras numa intervenção pedagógica de crianças que não conseguiram ser alfabetizadas até os oito anos de idade. Partiu-se do referencial teórico dos Novos Estudos do Letramento (BARTON e HAMILTON, 1998; COOK-GUMPERZ, 1986; GEE, 1990, 1996, 2005; HEATH, 1983; LANKSHEAR, 1999; STREET, 1984, 1993, 1995, 2001, 2003; 2005; TERZI, 2000, 2006, 2007; TÔRRES, 2003, 2009), que enfatizam a aquisição da leitura escrita não apenas como mera habilidade técnica e neutra, mas essencialmente como uma prática social. Nesse sentido, um percurso metodológico baseado na pesquisa qualitativa do tipo etnográfico foi traçado. Uma análise documental foi realizada e procurou-se também ouvir os professores envolvidos na aplicação e os alunos participantes da pesquisa, a fim de se descreverem suas percepções em relação ao material estudado. Como recursos foram utilizados entrevistas semi-estruturadas e grupos focais para a coleta de dados tanto com os professores aplicadores como com os alunos participantes do projeto. Ao final do estudo, percebemos que o impacto gerado pelo material na apropriação da leitura e da escrita nas escolas municipais de Paraguaçu-MG, demonstram a lacuna entre a teoria contida no CBC- MG, subsídio teórico que norteia a Educação em Minas Gerais (proposta de letramento ideológicos) e a prática que se reflete no material utilizado na intervenção pedagógica (letramento autônomo), oscilações de Discursos (GEE, 2005) entre os professores e, conseqüentemente, uma apropriação da leitura e escrita que privilegia o letramento escolar em detrimento dos tantos outros letramentos existentes na sociedade, que se refletiu positivamente no resultado das avaliações externas, porém que pouco contribuiu para o uso que as crianças fazem da leitura e da escrita em sua vida cotidiana.

Palavras-chave: Modelos de letramento. PIP - Programa de Intervenção Pedagógica. Consolidando a alfabetização-60 lições.

ABSTRACT

This dissertation aims to describe the impacts of the material "Consolidating literacy-60 lessons" in the appropriation of reading and writing in the municipal schools of an interior city in the south of Minas Gerais. The material in question was used by most of the Minas Gerais public schools in a pedagogical intervention of children who could not be literate until the age of eight. It was based on the theoretical reference of the New Studies of Literature (BARTON and HAMILTON, 1998, COOK-GUMPERZ, 1986, GEE, 1990, 1996, 2005, HEATH 1983, LANKSHEAR 1999, STREET 1984, 1993, 1995, 2001, (2003), who emphasize the acquisition of written reading not only as mere technical and neutral skill, but essentially as a social practice. In this sense, a methodological course based on the qualitative research of the ethnographic type was drawn. A documentary analysis was carried out and it was also sought to listen to the teachers involved in the application and the students participating in the research, in order to describe their perceptions regarding the material studied. As resources, semi-structured interviews and focus groups were used to collect data with both the application teachers and the students participating in the project. At the end of the study, we noticed that the impact generated by the material in the appropriation of reading and writing in the municipal schools of Paraguaçu-MG, demonstrate the gap between the theory contained in the CBC-MG, theoretical subsidy that guides Education in Minas Gerais (proposal Ideological literacy) and practice reflected in the material used in the pedagogical intervention (autonomous literacy), the oscillations of Discourses (GEE, 2005) among teachers and, consequently, an appropriation of reading and writing that privileges school literacy to the detriment of So many other literacies in society that reflected positively on the results of external evaluations, but that contributed little to the use that children make of reading and writing in their daily lives.

Keywords: Literacy models. PIP - Pedagogical Intervention Program. Consolidating literacy-60 lessons.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1-	Matriz de referência do diagnóstico dos alunos leitores.....	51
Figura 2-	Classificação do nível de escrita dos alunos leitores	52
Figura 3-	Diagnóstico dos alunos não-leitores	53
Figura 4-	Matriz de referência do diagnóstico de alunos não leitores.....	54
Figura 5-	Exemplo de leitura deleite	58
Figura 6-	Resultado do PROALFA em Minas Gerais	69
Figura 7-	Resultados do PROALFA em Paraguaçu-MG	70
Figura 8-	Resultados do PROALFA em Paraguaçu-MG Escola 1.....	70
Figura 9-	Resultados do PROALFA em Paraguaçu-MG Escola 2.....	71
Figura 10-	Resultados do PROALFA em Paraguaçu-MG Escola 3.....	71
Figura 11-	Resultados do PROALFA em Paraguaçu-MG Escola 4.....	72
Figura 12-	Resultados do PROALFA em Paraguaçu-MG Escola 5.....	72
Figura 13-	Resultados do PROALFA em Paraguaçu-MG Escola 6.....	73
Figura 14-	Índice de proficiência média – PROALFA.....	83
QUADRO 1-	Definição das estratégias de intervenção pedagógica.....	48
QUADRO 2-	Habilidades avaliadas no PROALFA em 2013.....	68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANE -	Analista educacional
ANA-	Avaliação Nacional de Alfabetização
CBC-MG-	Currículo Básico Comum de Minas Gerais
IDEB-	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
MEC-	Ministério da Educação e Cultura
PIP/ATC-	Programa de Intervenção Pedagógica Alfabetização no Tempo Certo
PIP-Municipal-	Programa de Intervenção Pedagógica Municipal
PIP-	Plano de Intervenção Pedagógica
PNAIC-	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNLD-	Programa Nacional do Livro Didático
PROALFA-	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB-	Programa de Avaliação da rede pública de Educação Básica
SEE-MG-	Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
SRE-	Superintendência Regional de Ensino
SIMAVE-	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
P-	Pesquisador
P1 a P5-	Professor
A1 a A21-	Aluno

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	REFERENCIAL TEÓRICO	18
2.1	UM BREVE HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO.....	18
2.2	OS MODELOS DE LETRAMENTO.....	24
2.3	AS PRÁTICAS E OS EVENTOS DE LETRAMENTO	25
2.4	A TEORIA DOS DISCURSOS SOCIAIS.....	26
2.5	IMPLICAÇÕES POLÍTICAS PARA O LETRAMENTO	31
3	CARACTERIZAÇÃO DA METODOLOGIA DA PESQUISA	34
3.1	QUANTO A NATUREZA DA PESQUISA: UMA ABORDAGEM QUALITATIVA E QUANTITATIVA	34
3.2	QUANTO AOS OBJETIVOS	35
3.3	QUANTO AOS PROCEDIMENTOS TÉCNICOS UTILIZADOS.....	35
3.4	PESQUISAS DO TIPO ETNOGRÁFICO: ALTERNATIVA PARA PESQUISAS SOBRE LETRAMENTO	36
3.5	O PERCURSO METODOLÓGICO.....	38
3.6	ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	41
4	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	42
4.1	O CURRÍCULO BÁSICO COMUM DE MINAS GERAIS E O LETRAMENTO	42
4.2	O PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA – ALFABETIZAÇÃO NO TEMPO CERTO (PIP/ATC)	46
4.3	O MATERIAL “CONSOLIDANDO A ALFABETIZAÇÃO – 60 LIÇÕES”	49
4.3.1	Diagnóstico Inicial para a implantação do projeto “Consolidando a Alfabetização - 60 lições”	49
4.3.2	A organização do material	56
4.3.2.1	Percepções dos professores sobre o diagnóstico inicial	59
4.3.3	Os resultados do PROALFA e o material “Consolidando a Alfabetização - 60 Lições”	67
4.3.3.1	Os resultados do PROALFA em Minas Gerais e em Paraguaçu-MG.....	69

4.4	PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES APLICADORES EM RELAÇÃO AO MATERIAL “CONSOLIDANDO A ALFABETIZAÇÃO – 60 LIÇÕES”	74
4.4.1	O que é alfabetização e letramento para esses professores.....	75
4.4.2	O texto no material	76
4.4.3	Percepções sobre os resultados do material “Consolidando a alfabetização-60 lições” em Paraguaçu-MG	81
4.4.4	Um caso de sucesso	85
4.5	PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE O MATERIAL.....	88
4.5.1	O mundo da escola <i>versus</i> o mundo real	88
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
	REFERÊNCIAS	102

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, alguns estudiosos estrangeiros como Goody (1986), Havelock (1982), Eisenstein (1979) e Olson (1994) têm se preocupado em examinar os diversos papéis que a escrita e o letramento têm desempenhado na formação e evolução das instituições dominantes de poder no mundo ocidental. Na esteira dessa reflexão, têm também observado “a evolução de uma forma particular de racionalidade, incorporada nos elaborados procedimentos burocráticos empregados na construção e evolução do conhecimento” (OLSON, 2001, p. 4). Daí o autor asseverar que tanto nossa concepção de mundo, quanto a concepção de nós mesmos são resultados da invenção da palavra no papel, ou seja, nossos modos particulares de pensar, agir e referenciar o mundo são grandemente influenciados pela escrita.

Entretanto, também nas últimas décadas, outros estudiosos se posicionaram criticamente em relação a tais teorizações, afirmando que nessa concepção não se leva em conta os contextos de uso, o que propiciou um abrir-portas para estudos que abordam a escrita como prática social.

Em anos mais recentes, as discussões acadêmicas sobre o impacto da aquisição da escrita debruçaram-se menos para as consequências do letramento e mais para o que o indivíduo faz com ele, ou seja, como esse indivíduo usa a escrita, pois é de mais valia saber usá-la nas situações sociais, do que conhecer a sistematização do código escrito apenas como atividade cognitiva individual. Ainda nesse viés reflexivo, Scribner e Cole (1981) trazem sua pesquisa na tribo dos *Vai*, em que comprovam a existência de três letramentos diferenciados, um para cada tipo de aplicação social e percebem que o ensino da língua ocidental não garantia sua utilização como língua oficial em todas as situações onde fosse necessária a leitura e escrita e também Besnier (1989), que relatou a inserção do letramento missionário pelo povo do atol de NuKulaelae, no oceano Pacífico, como um novo gênero comunicativo. Enquanto na tribo *Vai* o letramento ocidental era utilizado somente na escola relacionado ao saber científico, ou seja, racional, para os Nukulaelae era utilizado como forma de expressão de afeto, através de cartas. Seria então melhor aplicar-se o termo letramentos, no plural, visto que não podemos unificar as práticas de leitura e escrita e sua aplicabilidade.

A atribuição de valor ao letramento não passa de convenções culturais que foram sendo calcificadas e até hoje se refletem nas práticas escolares. Tais práticas sugerem a superioridade dos conhecimentos ocidentais revelando as relações de poder mesmo que

implicitamente. A educação escolar, muitas vezes, reflete a ideologia hegemônica em suas práticas de ensino, considerando o letramento como algo neutro, que se bastaria, independente dos contextos sociais. Essa abordagem do letramento tem como consequência um letramento que atende somente a determinadas camadas sociais, desconsiderando a premissa da “educação para todos” propagada com a educação pública. Nesse sentido, cria-se um abismo entre as práticas de letramento sancionadas pela escola e as práticas de letramento que permeiam o mundo “real” em diferentes contextos sociais.

Ao longo da história, o conceito de alfabetização foi se modificando de acordo com as demandas sociais e convenções culturais das nações, deixando de ser considerado somente a mera aquisição da técnica da leitura e escrita, ou seja, a mera codificação e decodificação dos símbolos gráficos de uma dada língua, acabando por ampliar-se substancialmente. Nesse sentido, a preocupação com o que se deve ensinar e como se deve ensinar as crianças a respeito da leitura e escrita nas escolas, instituições responsáveis socialmente pelo ensino da linguagem escrita, também foi se modificando e se ampliando.

Assim fase de alfabetização é considerada uma das mais polêmicas da escolarização, levando os governos estaduais a fazer grandes investimentos nessa área, nas últimas décadas. O estado de Minas Gerais, desde 2007, vem despendendo esforços para cumprir seu lema “Toda criança lendo e escrevendo até os 8 anos de idade”.

Nesse contexto é que surge o material “Consolidando a alfabetização-60 lições”, objeto de estudo desse trabalho, que tem como objetivo descrever os impactos do referido material na apropriação da leitura e escrita nas escolas municipais em uma cidade do sul de Minas Gerais.

A fim de que o objetivo geral traçado fosse alcançado, lançamos mão de uma abordagem qualitativa de pesquisa, do tipo etnográfico, fazendo uso também de dados quantitativos, para que complementassem os dados qualitativos.

O material selecionado para o estudo é parte integrante do Programa de Intervenção Pedagógica – Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC), da Secretaria Estadual de Minas Gerais (SEE-MG), que no ano de 2013 se tornou um “coringa” no trabalho com crianças que ainda não estavam alfabetizadas ao final do Ciclo Inicial de Alfabetização (3º ano) e também no Ciclo Complementar (4º e 5º anos). Até este ano de 2016, o material em questão, vem sendo oferecido pelas Superintendências Regionais de Ensino de Minas Gerais como referência para o desenvolvimento da intervenção pedagógica em crianças que não estão alfabetizadas até os 8 anos de idade, bem como para o trabalho sistemático em sala de aula com crianças de 6 anos que ingressam no 1º ano do Ensino Fundamental.

Em consonância o objetivo maior deste estudo, propõem-se os seguintes objetivos específicos como norteadores do nosso percurso investigativo:

a) Descrever a concepção de letramento que permeia o CBC (Currículo Básico Comum do Ensino Fundamental) - Anos Iniciais de Língua Portuguesa do estado de Minas Gerais e base sobre a qual foi edificado o Plano de Intervenção Pedagógica (PIP), na sua atuação no processo alfabetização e letramento nos Anos iniciais do Ensino Fundamental e o “Consolidando a alfabetização- 60 lições”, material integrante do PIP (para alfabetizar as crianças que não tiveram sucesso nesse processo até o 3 ° ano do Ciclo Inicial de Alfabetização);

O material estudado foi elaborado a partir de um subsídio teórico, nesse sentido julgamos ser necessário que se conhecesse esse referencial teórico que norteia a educação em Minas Gerais, buscando pontos de convergência entre os conceitos de alfabetização e letramento.

b) Caracterizar as percepções dos professores aplicadores a respeito do material “Consolidando a alfabetização-60, visto serem agentes que podem revelar importantes dados a respeito do *feedback* dos alunos durante as atividades.

Uma vez que os professores aplicadores do material estavam durante os sessenta dias de trabalho, em contato direto com as crianças, perceberam o que foi eficaz ou não na apropriação da leitura e da escrita por essas crianças em situação de defasagem nessa metodologia.

c) Identificar as práticas de letramento dos alunos envolvidos no projeto “Consolidando a alfabetização-60 lições”, a partir da observação do contexto social em que estão inseridos.

Por se tratar de um material elaborado por órgão do governo estadual com sua sede em Belo Horizonte, capital de Minas Gerais, elaborado a partir das práticas de letramento nessa região do estado, nasceu-nos a dúvida: as práticas de letramento das crianças residentes em regiões metropolitanas são as mesmas das crianças residentes em cidades interioranas? Assim como os livros didáticos do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) e demais materiais presentes no contexto escolar, elaborados com base no dia a dia das grandes cidades, o material em estudo “Consolidando a alfabetização-60 lições” também traz em sua elaboração essa característica?

Sobre esse aspecto, Barton e Hamilton (1998) as práticas de letramento estão associadas ao contexto cultural em que as pessoas estão inseridas existindo variância em relação às formas como os textos são utilizados, pressupondo-se que as práticas de letramento não são as mesmas em diferentes locais. Os autores asseveram ainda que o letramento é entendido como um conjunto de práticas sociais, culturais e históricas que variam em relação ao tempo e espaço. Nesse sentido, o terceiro objetivo traçado foi identificar as necessidades de leitura e escrita dos alunos envolvidos no projeto “Consolidando a alfabetização-60 lições”, a partir da observação do contexto social em que estão inseridos, partindo do pressuposto que “há tantos letramentos quantos forem os contextos sociais” (STREET, 2005).

Dados oficiais como os resultados da avaliação externa em larga escala PROALFA (Programa de Avaliação da Alfabetização de Minas Gerais), permitem uma visão quantitativa dos impactos da aplicação desse material na intervenção pedagógica, entretanto suscitam um novo questionamento, partindo do princípio de que todos os materiais apresentam uma concepção de letramento seja autônomo ou ideológico, o letramento sancionado pelo material “Consolidando a alfabetização-60 lições” atende à concepção de leitura como uma construção social, como propõe Terzi (1997)?

Corroborando as ideias apresentadas anteriormente, este trabalho divide-se em três capítulos. No primeiro capítulo são abordados os elementos teóricos norteadores da pesquisa. Retomamos o histórico da alfabetização no contexto mundial, à luz dos estudos de Cook Gumperz (1991), Lankshear (1999), Graff (1991), Scribner e Cole (1981) dentre outros, até a emergência do termo *Literacy*, proveniente do latim *litera*, que no Brasil é chamado de letramento. Essa nova concepção da leitura e da escrita traz à tona estudiosos com uma perspectiva sociocultural como Gee (1990), Street (1984, 2014), Barton (1994, 1998), Heath (1983).

O segundo capítulo traça a caracterização metodológica da presente pesquisa, os caminhos escolhidos de acordo com o objetivo proposto para que se chegasse ao fim desejado. O percurso metodológico, instrumentos e recursos utilizados são descritos, a fim de que se compreenda a organização do trabalho.

Geração e análise dos dados é o título do terceiro capítulo, que aborda a descrição da concepção de letramento presente nos documentos oficiais que norteiam teoricamente o material de estudo “Consolidando a alfabetização-60 lições”, o contexto de elaboração, seleção dos alunos participantes bem como dos professores aplicadores, aplicação do material e avaliação dos resultados.

Como elementos que atestam ou refutam as discussões a respeito do material caracterizando os impactos na apropriação da leitura e escrita, são agregadas percepções dos alunos e professores participantes do projeto. Ao final das análises, buscamos fazer uma triangulação dos dados coletados na pesquisa, para, enfim, apresentarmos as conclusões, ao final do estudo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo serão apresentados os subsídios teóricos da pesquisa.

2.1 UM BREVE HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização é um dos processos mais polêmicos da escolarização, causando grande ansiedade em pais, alunos e professores. Considerada como o ato de ler e escrever, a alfabetização vai além do conhecimento da decodificação de sinais gráficos da nossa língua.

De acordo com Cook-Gumperz (1991, p. 11) “a alfabetização é um fenômeno socialmente construído”. Isso ocorre pelo fato de que ser/estar alfabetizado não consiste somente no ato de ler e escrever, pois, ao se possuir e manejar esta habilidade exercitam-se os talentos aprovados e aprováveis pelos grupos sociais em que a escrita seja considerada elemento de valor. Nesse sentido, em cada época histórica, o conceito de alfabetização toma formas atinentes com as demandas sociopolíticas da época em questão.

No início dos tempos modernos a alfabetização era vista como uma virtude moral, e uma pessoa alfabetizada era considerada “boa pessoa” e virtuosa, capaz de emitir julgamentos de valor, enquanto que aquele indivíduo que não tinha capacidade de codificar e decodificar o código escrito, seria incapaz de analisar o mundo que o rodeia, bem como emitir julgamentos socialmente aceitáveis. Percebe-se nesta premissa, quão carregada de sentido social é a alfabetização.

Na Inglaterra, até o século XVII, a alfabetização acontecia em ambientes informais, porque não havia a escolarização formal. Segundo Laqueur, 1976 (*apud* Cook-Gumperz, 1991, p. 36) “a cultura popular inglesa era letrada, porém vinculada à cultura de uma sociedade e não somente da comunidade local”. A alfabetização, assim como outras ocupações tradicionais, era transmitida por pais ou vizinhos.

No século XIX, em um primeiro momento, a alfabetização foi vista como uma ameaça à classe abastada. Em uma declaração feita no Parlamento da Inglaterra, sobre a reivindicação de oferta de escolas de educação elementar no país em 1807, pode-se observar como a alfabetização era vista como forma de transformação social, mesmo que implicitamente. Nesse sentido, ofertá-la aos menos favorecidos era algo muito perigoso, pois lhes causaria um

desconforto já que eram, até então, submissos e conformados com sua situação social, e isso poderia “afetar sua felicidade”. A alfabetização era, entretanto, muito mais perigosa para aqueles que detinham o poder, como se pode observar na afirmação de Cipolla: (1969, *apud* GUMPERZ 1991, p. 37).

[...] esta os ensinaria a menosprezar seus destinos, em vez de transformá-los em bons servidores na agricultura e em outras ocupações que sua posição na sociedade lhes reservara; em vez de lhes ensinar a subordinação, ela os transformaria em rebeldes e teimosos, como ficou evidente nos condados fabris, ela lhes permitiria a leitura de panfletos daninhos, livros prejudiciais... (CIPOLLA, 1969, *apud* COOK-GUMPERZ, 1991, p. 37)

Opiniões adversas viam na escolarização limitada e controlada uma forma de manter a hierarquia social. Podemos citar as escolas dominicais como um movimento alternativo que se propagou na Inglaterra. Essas escolas, motivadas pela religião, ofereciam uma alfabetização limitada e julgada ideal para as classes operárias. Nessa perspectiva, a alfabetização tornou-se uma forma de controle social. Assim Hannah More, sendo um desses reformadores, sugeriu um plano de ação para as escolas de adultos, visto que, com a industrialização, seria interessante que as pessoas que trabalhassem nas fábricas conhecessem algo sobre hábitos de produtividade e economia, por meio de um programa restrito de conhecimentos do código linguístico, usado apenas para esse fim e para a leitura de textos religiosos.

A alfabetização, que no início parecia uma ameaça a quem detinha o poder, torna-se agora um poderoso aliado, uma vez que, com a oferta da escolarização em massa, realizada em uma instituição que exerceria seu papel de alfabetizadora sob a influência de um currículo, seria possível exercer o controle desejado, como se pode observar nas afirmações de Graff (1981):

Era necessário ‘educar’ os trabalhadores. Mas não uma educação em leitura e escrita, e sim ‘a necessidade de educar a primeira geração de operários para uma nova disciplina nas fábricas, [parte da] crença generalizada no aperfeiçoamento humano...mas uma de suas consequências foi a preocupação com o caráter e a moral da classe operária, que são aspectos muito acentuados dos primeiros estágios da industrialização’. Com esse objetivo – o remodelamento do caráter, comportamento, moralidade e cultura – os proprietários de fábricas e outros capitalistas juntaram-se aos reformadores sociais e promotores da escolarização (como aconteceu na América do Norte), buscando abordagens alternativas mais efetivas e eficientes para a escolarização pública, transmissão da alfabetização e instituições para as massas... (GRAFF, 1981, p.257 *apud* COOK-GUMPERZ, 1991, p. 40)

Como citado anteriormente, enfatizamos que a alfabetização traz em seu conceito as necessidades sociais emergentes no momento histórico. Para cada época histórica a aprendizagem estava relacionada às características comportamentais e morais da época, sendo a alfabetização uma demanda em segundo plano. No século XIX, a necessidade social latente era a formação de operários dóceis que trabalhassem nas fábricas, que compreendessem um pouco da produção fabril e soubessem dar conta e compreender a tecnologia das indústrias.

A habilidade de leitura e escrita para a sociedade estava intrinsecamente ligada ao progresso da nação e, nesse sentido, uma sociedade de analfabetos estaria fadada ao fracasso, tornando-se, desse feito, o analfabetismo uma ameaça social. Entretanto, mesmo com parte significativa da população europeia alfabetizada, o progresso tão esperado não aconteceu efetivamente, e aqui aparecem as primeiras evidências do primeiro fracasso da alfabetização escolarizada, levando estudiosos da educação a questionar sobre quais fenômenos possam ter concorrido para esse resultado.

Historicamente, sempre se depositou na escola uma grande esperança para a resolução dos problemas sociais e econômicos das nações. Em consequência disso, se esses problemas não são resolvidos, inevitavelmente, a culpa recai sobre a escola, ou seja, no fracasso da escolarização. Considerando-se a escola como instituição responsável pela alfabetização e os índices de alfabetização como indicativos de progresso da sociedade, se a alfabetização fracassa, conseqüentemente, a sociedade também fracassa.

Sobre esse fenômeno, Kozol (1985) se posiciona afirmando que, se as instituições educacionais não conseguem lidar com a simples tarefa de ensinar habilidades básicas de codificação e decodificação, elas não podem preparar as gerações futuras para lidar com questões mais complexas da mudança tecnológica.

Segundo Cook-Gumperz (1991, p. 43), a ideologia da alfabetização do século XIX, estava atrelada a um “auto-aperfeiçoamento pessoal vinculado ao progresso pessoal, social e, mais do que econômico, ao que Graff chamou de *crescimento da economia moral da alfabetização*”. Nesse sentido, o indivíduo que fosse alfabetizado, além de ser uma boa pessoa, sua capacidade de emitir bons julgamentos também seria economicamente melhor do que a dos analfabetos.

Essa ideologia manteve-se por todo o século XX, não somente como uma forma de assegurar o desenvolvimento pessoal dos indivíduos, mas da sociedade como um todo. Após a metade desse século, a alfabetização, como objetivo pessoal, tornou-se um direito básico institucionalizado de todo cidadão, assumido agora o papel de tecnologia fundamental para as sociedades modernas, sendo um pré-requisito para o progresso.

De acordo com Lankshear (1999) estudos sobre a relação entre a Filosofia, estudos Clássicos, Antropologia, História e Linguística, que aconteceram entre o início da década de 1960 e se estenderam até os anos de 1980, influenciaram decisivamente para a emergência dessa nova concepção de alfabetização. Vários escritos como o “Prefácio de Haverlock a Platão” (1963), “As consequências do letramento”, de Goody e Watt’s (1963), “A domesticação do pensamento selvagem”, também de Goody (1977) e Oralidade e Letramento de Ong (1982), trazem à tona a alfabetização como “uma grande divisão entre as culturas humanas e suas maneiras de pensar... e modos de organização cultural” como afirma Gee (1996, p. 49-50). Nesse sentido a alfabetização, ou o uso da palavra escrita faz surgir o que se chamou de “A grande Divisa”, ou seja, a distinção entre povos primitivos e civilizados.

Haverlock (1963) afirma que o uso da linguagem escrita nos livraria da dependência da memória e das supostas “armadilhas emocionais” necessárias para “fins de recall”. Assim a escrita nos permite um distanciamento emocional do texto possibilitando a reflexão objetiva sobre seu conteúdo. A possibilidade de pensar, julgar, sintetizar e comparar está atrelada a uma linguagem abstrata de descrição da ciência em substituição à linguagem oral. Nesse sentido é atribuído um valor inestimável à alfabetização e à linguagem escrita, como se realmente a aquisição da escrita nos transformasse em seres superiores àqueles que não dominassem esse código.

Algumas décadas do século XX foram necessárias para que se chegasse à conclusão de que, como cita Cook-Gumperz (1991, p. 46) “o sucesso educacional e não apenas a alfabetização é que leva à oportunidade econômica”. Assim, “a escolarização moderna transformou o aprendizado em uma habilidade técnica universal e estandardizada”, a chamada “escolarização profissional”, ou seja, com um currículo consistente, aprovado pela sociedade dominante com um plano organizado de instrução, tanto para professores como para os alunos. Nessa perspectiva, a alfabetização torna-se a base para o aprendizado para uma série de outras habilidades. Retoma-se então o conceito de alfabetização como “igualdade de oportunidades”, sendo que a partir da alfabetização, portas serão abertas para o sucesso.

O simples fato de saber ler e escrever já não satisfazia a demanda social da época e assim novas habilidades foram sendo agregadas à leitura e escrita.

Para Soares (2004), quando analisamos o conceito de alfabetização utilizados no Censo brasileiro, percebemos que até 1940 era considerado alfabetizado “aquele que declarasse saber ler e escrever, que era interpretado como a capacidade de escrever o próprio nome”(Soares, 2004, p. 7). Posteriormente esse conceito estendeu-se à capacidade de ler e escrever um bilhete, em 1950, sendo essa uma prática que já envolve algo presente no

cotidiano das pessoas. Nos últimos dez anos, as concepções ampliadas sobre o fenômeno da alfabetização contribuíram para o surgimento de mais um termo: *alfabetizados funcionais*, e a adoção dessa terminologia já indica um novo conceito que se acrescenta ao de ser alfabetizado, simplesmente.

De acordo com Vóvio (2014) “a alfabetização funcional diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita para fins específicos, para a realização de tarefas cotidianas, do âmbito profissional e da convivência comunitária”. O surgimento desse termo tem origem na década de 1930, nos Estados Unidos, quando os recrutas do exército, mesmo possuindo habilidades de leitura e escrita, não conseguiam compreender instruções para a realização de suas tarefas militares (VÓVIO, 2014). Porém, esse termo somente ocupa espaço no cenário mundial a partir de 1960, quando UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) e OEA (Organização dos Estados Americanos) incorporam o conceito como parâmetro para o enfrentamento do analfabetismo e promoção da alfabetização. Diante desse fato, ser alfabetizado passa a significar não apenas ter habilidade de decodificação do signo linguístico, mas também abrange o conhecimento de mundo do indivíduo e seus modos particulares de apreendê-lo.

Para Cook Gumperz (1991), ao serem alfabetizadas, as crianças necessitam mobilizar e exercitar numerosas habilidades linguísticas e psicológicas, entretanto as teorias linguísticas e psicológicas não conseguem explicar sozinhas as condições sociais e ambientais que favorecem a aquisição dessas habilidades. Nesse sentido, a abordagem social vem agregar a essas teorias um novo aspecto do processo de alfabetização. Alguns estudiosos como Gee (1998a) e Lankshear (1999), se manifestaram sobre essa nova uma tendência, que foi a de se fazerem investigações com foco nas interações e as práticas sociais, concepção que ficou conhecida como “virada social” nesses estudos.

Scribner e Cole (1981), em um estudo realizado por um grupo constituído por psicólogos e antropólogos na Libéria, mais precisamente na tribo dos *Vai*, questionam a alfabetização como uma técnica e discordam das teorias psicológicas dominantes até o momento que enfatizavam somente a cognição, e que não reconhecem a influência da cultura na aquisição e utilização da linguagem escrita. Michael Cole, um dos autores mais considerados no campo da psicologia histórico-cultural contemporânea, tendo como referência Vygotsky, Luria, Leontiev dentre outros, juntamente com Silvia Scribner coordenaram uma equipe de psicólogos e antropólogos nessa pesquisa.

Observaram que o grupo *Vai* apresentava três tipos de escrita utilizada: 1) a escrita *vai*, aprendida em seu contexto familiar e utilizada para correspondências pessoais e comércio

informal; 2) a escrita inglesa, aprendida formalmente na instituição escolar e utilizada somente nas atividades escolares; 3) e a escrita arábica, aprendida no contexto religioso e utilizada para leitura de texto sagrados do Alcorão e registro de textos secretos e formais.

Um das conclusões a que chegaram foi que o fato de terem aprendido a linguagem escrita ocidental, valorizada socialmente, não garante sua utilização na sua vida cotidiana, em todos os contextos que demandam a leitura e escrita. A língua inglesa acaba por se restringir ao mundo escolar criando uma barreira entre a vida escolar e a vida social.

No Brasil, na continuidade dos estudos sobre a aquisição da escrita e sua expansão, surge um novo termo na área das ciências da educação e da linguagem, que veio do latim *litera* e foi cunhado letramento no Brasil, pela professora Mary Kato na década de 1980. Nas décadas seguintes, as pesquisas brasileiras que se debruçavam sobre os temas alfabetização/letramento foram inúmeras e frutíferas, e ensejaram uma série de mudanças nas concepções de ensino de língua materna nas escolas do país, como se pode observar por meio de documentos recentes como os PNEs e tantos outros postulados que têm norteado os modos de se inserir a criança no mundo da escrita.

As áreas da Linguística Aplicada e da Educação têm sido importantes espaços de discussão sobre o fenômeno do letramento, seus impactos sociais, sua abrangência e pertinência, tanto nos estudos que se voltam para a formação de professores, como os que se voltam para pesquisas que focalizam a inserção e permanência dos indivíduos nas esferas letradas de poder.

Trabalhos como os de Kleiman (1995) trazem à luz explicações importantes para que melhor se compreenda o fenômeno do letramento, e nos levam a percebê-lo como o uso da leitura e escrita nas práticas sociais. Também outros, como Street (1984, 2003, 2007), Gee (2005), Terzi (2000) e Tôrres (2003, 2009), sob diferentes óticas, teorizam sobre o fenômeno, enfatizando que o grande divisor de águas entre os estudos que compreendem a aquisição da escrita como uma aprendizagem neutra do código fonético da língua e os atuais estão na variável social que tem permeado esses estudos.

Nessa perspectiva, adotamos o pressuposto de que o letramento é a relação do indivíduo com a escrita, em que se pode observar que nela incidem vários fatores, como a relação de conhecimento da escrita, a relação de valorização da escrita, além da relação cultural e social. (TERZI, 2000; TÔRRES, 2003 e 2009).

A alfabetização, por outro lado, tomada em sentido restrito, significa a mera aquisição do código da escrita, ou seja, da habilidade técnica de codificar, que é a passagem do som

para o símbolo gráfico, e a passagem da identificação do símbolo para o som que ele representa, e que é a decodificação.

Além dos pesquisadores brasileiros, também pesquisadores estrangeiros têm se ocupado dos estudos sobre alfabetização e letramento e seus impactos, e têm proposto que, por ser um fenômeno que se dá nas práticas socialmente localizadas, existem vários letramentos e não apenas um, como se argumenta ainda hoje em algumas esferas acadêmicas.

2.2 OS MODELOS DE LETRAMENTO

Pesquisadores estrangeiros e brasileiros que compartilham da concepção de letramento como fenômeno essencialmente social, integram um núcleo de estudos e pesquisas chamado Novos Estudos do Letramento (New Literacy Group), e têm se debruçado em temáticas que consideram a variável social como o grande divisor de águas nas políticas públicas que anseiam por promover o letramento de crianças, jovens e adultos ao redor do mundo. Anteriormente, a variável social era ignorada gerando a teoria da “Grande Divisa”. De acordo com Street (2014), essa teoria implica diferenças cognitivas entre os letrados e iletrados, como se o desenvolvimento das funções mentais superiores dependessem unicamente da aquisição do letramento. Podemos dizer que a aquisição do letramento era algo focado somente na função cognitiva, desprezando toda e qualquer influência social.

Fazendo parte das vertentes conceituais introduzidas pelo grupo, encontram-se os conceitos de eventos e práticas de letramento, desenvolvidos por Street (1984) e unidades de análise seminais nos atuais estudos sobre a escrita e leitura, e compreendendo a necessidade de caracterizar os aspectos particulares que envolvem o processo da alfabetização, o pesquisador sugeriu dois modelos de análise a que chamou de modelo autônomo e modelo ideológico de letramento.

Por modelo autônomo Street (1984) se refere àquele que valoriza o desenvolvimento de práticas neutras da escrita, ou seja, aprendizagem da codificação e decodificação, sem, contudo, terem ligação com os usos efetivos dessa escrita nas práticas escriturais que circulam na sociedade. Daí terem finalidades em si mesmas, pois atendem apenas aos objetivos da escola, sendo conhecidas como práticas escolares ou como letramento escolarizado. O autor ainda relaciona esse conceito a “levar luz à escuridão”, ou seja, ensinar o modelo de letramento ocidental àqueles que ainda não têm domínio sobre ele.

Grosso modo, podemos dizer que o letramento autônomo é nada mais que o domínio da alfabetização como conhecimento técnico da escrita, e não o uso da escrita consoante às funções que assume nas mais variadas atividades sociais. Essa concepção restrita de acesso à escrita, geralmente se dá em ambientes de escolarização formal, dentre os quais se inclui a nossa escola atual. Para Street (1984) esse modelo de letramento compreende a leitura e a escrita como um produto completo e autônomo que, por si só, se bastaria, independente de seu contexto de produção.

No verso desse conceito, encontra-se o modelo ideológico de letramento ou aquele que valoriza o desenvolvimento e aquisição das práticas da escrita em seus usos e funções dentro dos contextos sociais. Em demais palavras, significa dizer que o conhecimento da escrita não deve se dar desvinculado do seu uso social, pois este estará sempre eivado dos valores, crenças, cultura e relações de poder dos contextos em que esses usos estão inseridos. Da mesma forma, o pesquisador (op.cit.) assevera que o letramento autônomo é também ideológico, pois, afinal, representa um modo específico de acesso à escrita, que é o da escola e que, portanto, representa e reflete os valores, culturais e sociais desses contextos formativos, a ideologia da cultura hegemônica.

Assim sendo, esses dois modelos de letramento não são polares, e sim “tangentes”, estabelecendo uma relação entre si, pois o modelo autônomo é também ideológico, a partir do momento que reflete uma opção política no ensino de práticas de escrita, como enfatiza Terzi (2001).

2.3 AS PRÁTICAS E OS EVENTOS DE LETRAMENTO

A configuração desses modelos de letramento se dá por meio da observação das práticas e eventos de letramento. Para Street (1995), os eventos são as situações observáveis e concretas de letramento, ou seja, aquilo que podemos ver sobre uma situação em que o texto escrito esteja presente, como por exemplo, a leitura de um jornal por uma pessoa, ou a leitura de uma revista num consultório médico.

Já as práticas trazem em si a aplicabilidade do evento, e seriam as interações entre o sujeito e o texto escrito, envolvendo suas relações sociais, culturais, crenças, história pessoal, dando significação ao que se lê. Pode-se tomar como exemplo, quando o indivíduo que lê o jornal, o faz ou para encontrar um emprego, ou informar-se sobre a economia, ler o horóscopo

ou para ver o que acontecerá na novela. Em demais palavras, a prática de letramento são os modos particulares de abordagem à escrita, pois evidenciam, pelas escolhas do indivíduo, a sua relação com a escrita, relação que abrange o seu nível de conhecimento, a valorização que atribui à escrita, e as influências culturais nessa relação.

Pesquisadores que fazem parte da segunda geração dos Novos Estudos do Letramento, Barton e Hamilton (1994), tomam o conceito de prática de letramento como objeto de análise focalizado em suas pesquisas e advogam a favor do que chamam de Metáfora da Ecologia, por compreenderem que tão complexa quanto a ecologia (relação entre os organismos biológicos e o meio ambiente) é a relação do letramento com os diferentes aspectos da vida social.

Nessa linha de raciocínio, o letramento não existe de maneira isolada, mas sim na dinâmica das práticas humanas, pois este se encontra “incorporado na vida social e no pensamento, engastado na história, na linguagem e na aprendizagem”. (BARTON e HAMILTON, 1994, p. 32).

2.4 A TEORIA DOS DISCURSOS SOCIAIS

Conceito primaz a fazer parte do embasamento teórico deste trabalho, é a noção de Discurso(s) como teorizada pelo professor James Paul Gee, que lança o termo Discursos (com d maiúsculo) para designar não somente os atos de linguagem, os modos de falar, modos de agir, de avaliar, de se comportar, as crenças e ideologias compartilhadas por um grupo social.

Gee (2005, p. 135) concebe a linguagem “como um elemento de totalidades maiores: elemento de múltiplas e socioculturalmente diversas formas de estar no mundo ou formas de vida (Discursos) que carecem de sentido se se isolam destas formas de vida”. Ainda para o autor, os Discursos são puramente ideológicos uma vez que estão atrelados à relação entre as pessoas e ao que é valorizado socialmente dentro de determinado grupo de pertença.

Para o autor existem dois tipos de Discurso: o Primário, que são os modos de ser, de pensar, agir, avaliar e julgar, que adquirimos em nosso primeiro contato social, ou seja, no grupo familiar ou ambiente doméstico. Os Secundários são os Discursos das diversas esferas sociais burocráticas com que temos contato: a igreja, a escola, etc. Nessa perspectiva, compreende-se que promover o letramento e tornar o indivíduo um cidadão emancipado é

expô-lo a diferentes e variados tipos de Discurso, que, afinal, refletem as relações de poder existentes na linguagem aí utilizada, e que se manifestam nas esferas letradas da sociedade.

Por assim ser, para Gee (2005), promover o letramento na instituição escolar não deve ser uma atividade restrita apenas à linguagem utilizada nesse ambiente, acreditando-se que, com isso, o educando conseguirá transitar pelas demais esferas sociais com habilidade. Há de se considerar que na perspectiva do letramento ideológico e, portanto, do Grupo dos Novos Estudos do Letramento, o letramento escolar é apenas uma das esferas burocráticas com a qual o indivíduo terá contato na vida em sociedade.

Historicamente, o letramento escolar é tido como uma forma de ascensão social e progresso econômico, demonstrando o poder que a escola, como instituição responsável pela educação formal, exerce sobre as pessoas. Sobre essa questão, Dionísio (2007) nos leva a uma reflexão sobre possíveis hipóteses do insucesso escolar. Pessoas provenientes de grupos culturais cuja linguagem é desvalorizada socialmente, ao ingressarem na vida escolar e entrarem em contato com um novo Discurso, sentem-se não-pertencentes a esse novo grupo, gerando o insucesso e, conseqüentemente, o abandono escolar.

Tôrres (2009) aponta uma nova questão levantada por Joice Kim (2003) em resposta ao artigo “What’s ‘new’ in the New Literacy Studies” de Street (2003b). A autora chama a atenção para o problema da “transferibilidade”, ou seja, a transposição didática, ou como as teorias do letramento são transpostas para a prática em sala de aula. Esse seria o grande “calcanhar de Aquiles” da concepção do Letramento como prática social. Os currículos oficiais não abordam, como aponta Terzi (2007, p. 1), “um projeto que vise o domínio da escrita como parte do processo de inclusão social”, e o que encontramos no dia a dia das escolas é a leitura e escrita como forma de exclusão logo nos anos iniciais de escolarização que se prolongam durante os anos subseqüentes gerando o insucesso e o abandono escolar.

Dionísio (2007) ressalta que a relação dos indivíduos com o discurso escolar muitas vezes pode explicar parte do “fracasso” na alfabetização. Nesse sentido, o Discurso escolar traz peculiaridades que muitas vezes não são condizentes com a cultura em que os educandos estão inseridos, levando-os ao fracasso na escola.

Essas concepções se alinham claramente às asserções de Barton (2008) na sua Metáfora da Ecologia, ao apontar que se devem levar em conta, quando se refere ao ensino de língua materna nas escolas, as práticas de escrita dos contextos sociais e culturais de onde se originam. Ou seja, tanto os Discursos Primários, que também podem ser chamados de vernaculares, quanto os Secundários, são fortemente influenciados pelas práticas de leitura e escrita configuradas pelos contextos em que estão inseridas.

Heath (1983), reconhecida antropóloga americana, realizou uma pesquisa seminal, ao analisar, em três comunidades norte-americanas, a relação entre o sucesso ou fracasso escolar e as práticas e eventos de letramento vernaculares. Dentre as conclusões a que chegou, a mais proeminente para o nosso trabalho, foi a de que as crianças que foram expostas a práticas de leitura e escrita que se alinhavam às práticas privilegiadas na escola, saíam-se bem, enquanto que aquelas, cujas práticas vernaculares não eram valorizadas na escola estavam fadadas ao insucesso.

De acordo com Tôrres (2003), durante muito tempo, a aprendizagem da linguagem escrita resumia-se à técnica da codificação e decodificação, o que chamamos em nossas concepções de concepção autônoma de ensino da língua, ou letramento autônomo. O que se tem visto ainda, em muitas de nossas escolas, são professores que trazem arraigadas à sua prática pedagógica a concepção de texto como um objeto descontextualizado e neutro, gerando entre os alunos práticas de leitura e escrita como algo alheio ao seu mundo real, algo restrito ao ambiente escolar, não estabelecendo conexão nenhuma com a vida que eles conhecem fora da escola.

Compreendemos, porém, que o texto não pode ser um objeto anódino, que não afeta os sentidos do aluno, pois é uma construção social, como postula Terzi (1995, p. 25): “a leitura é uma construção social em que os significados para o texto são construídos na interação entre os sujeitos de diferentes Discursos e diferentes letramentos”.

Nessa perspectiva, o texto não é algo que apresenta significado único, isso porque construímos os significados a partir de nossas vivências, a partir de diferentes contextos e cenários. Significa dizer que a escola, diante da diversidade de pessoas que a constitui, deveria aproveitar essa diversidade para o enriquecimento dos significados atribuídos aos textos, valorizando a linguagem vernacular, essencial para a construção inicial dos significados, a fim de ampliá-los posteriormente, mostrando aos alunos que existem outros Discursos, os Secundários e não permitir que a leitura e interpretação do texto sejam apenas mais um objeto de avaliação no final do período letivo.

Barton (1998, p. 3) reforça essa ideia dizendo que o significado de um texto “não está na mente do aluno e nem no texto escrito, mas sim no caminho entre o lar e a escola”, ou seja, no mundo real em que a escola está inserida, na interação com as pessoas, daí a importância da valorização do Discurso primário como ponto de partida: quem é esse educando, de onde ele fala e para quem ele fala, para posteriormente expô-lo a outras esferas sociais letradas, ou, como se refere o autor, Discursos Secundários, e que fazem parte da sociedade em que vive.

Street (2014) introduz nos estudos do letramento um novo termo, a “pedagogização do letramento” e nos leva a refletir sobre como o modelo de letramento que a escola utiliza se solidificou em nossa sociedade.

Para o autor, o letramento passou a ser associado ao ensino e à aprendizagem das práticas educacionais de leitura e escrita sancionadas pela escola, ficando a visão crítica do aluno e a reflexão sobre os significados construídos para o texto para fora dos muros da escola. Significa dizer que a escola entende ser esse modelo de letramento superior em aos demais, contribuindo para que a hegemonia dominante prevaleça no contexto escolar, estendendo-se aos contextos familiares, como sendo a forma ideal de letramento.

Entretanto, nesse modelo deixa-se de abordar os gêneros textuais, conteúdo fundamental para se ensinar o aluno a saber usar a escrita de acordo com sua função social, nos espaços de comunicação em que o texto seja objeto de valor.

Sobre a valorização do letramento escolar em detrimento dos demais, e prática primaz na escola, Street (2014) traz à tona questões relevantes, por compreender ser o letramento um fenômeno socialmente localizado, configurando as práticas locais e sendo também configurado por elas. Daí o autor postular pela existência de não apenas um tipo e, sim, de múltiplos letramentos. Em suas palavras:

[...] se, como argumentamos, existem múltiplos letramentos, como foi que uma variedade particular veio a ser considerada como único letramento? Em meio a todos os diferentes letramentos praticados na comunidade, em casa e no local de trabalho, como foi que a variedade associada à escolarização passou a ser o tipo definidor, não só para firmar o padrão para outras variedades, mas também para marginalizá-las, descartá-las da agenda do debate sobre letramento? Letramentos não escolares passaram a ser vistos como tentativas inferiores de alcançar a coisa verdadeira, tentativas a serem compensadas pela escolarização intensificada. (STREET, 2014, p. 121)

Quando retomamos a história do mundo oriental, deparamo-nos com uma concepção de letramento diferente da que temos hoje, conforme assevera Street (2007). Em locais como as Filipinas (séc.XVI), era atribuída à escrita a função de registro de notas e cartas, sem fins jurídicos, religiosos ou históricos. As mulheres faziam uso da escrita para enviar bilhetes, registrar contas, fazer concursos de galanteios poéticos entre os jovens. A transmissão do letramento era de responsabilidade das famílias, não havendo nenhuma instituição formal responsável pela sua transmissão.

Porém, com a emergência do Islã e do Cristianismo, houve uma “masculinização” do letramento, pito, de caráter sacramental e monástico, reduzindo assim, para as mulheres, a possibilidade de o acesso à escrita e à leitura. Nesse momento, percebemos como o campo do letramento é imbricado pelas relações de poder.

No mundo ocidental o letramento surge juntamente com o advento das instituições religiosas predominantemente masculinas e da própria institucionalização. E, de igual forma, começa a ocorrer a pedagogização do letramento, categorizando o que é certo e o que tem valor social em termos de linguagem, criando, no entanto, conflitos entre os grupos minoritários que não encontram sua identidade dentro de uma sociedade excludente, como se pode observar no registro abaixo:

O letramento pedagogizado que temos discutido se torna, então, um conceito organizador em torno do qual se definem ideias de identidade e valor social; os tipos de identidade coletiva a que aderimos e o tipo de nação a que queremos pertencer ficam encapsulados em discursos aparentemente desinteressados sobre a função, o propósito e a necessidade educacional desse tipo de letramento. O letramento nesse sentido, se torna uma chave simbólica para vários problemas mais graves da sociedade: questões de identidade étnica, conflito, sucesso (ou fracasso) por ser desviadas na forma de explicações sobre como a aquisição do letramento pode ser aperfeiçoada e como a distribuição do letramento pode ser ampliada; problemas de pobreza e desemprego podem ser transformados em questões sobre por que os indivíduos fracassam na aprendizagem do letramento na escola ou continuam, quando os adultos, a recusar atenção reparadora, desviando assim a culpa das instituições para os indivíduos, das estruturas de poder para a moral pessoal. (STREET, 2014, p. 141)

Quando o autor usa o termo “pedagogização”, deixa bem claro que não se restringe às habilidades e estratégias usadas pelos professores, mas o utiliza num sentido mais amplo, das instituições especializadas em ensinar, ou seja, as escolas, porém, essas práticas pedagogizadas vêm tomando conta dos lares e das relações sociais, em geral, que envolvem as interações adulto-criança e que envolvem as concepções de leitura e escrita.

Na ideia da pedagogização do letramento, a língua passa a ser um objeto de estudo, mas distanciada de seus falantes, através da imposição de regras externas, um exercício de metacognição. Essas práticas remetem-nos, uma vez mais, ao conceito de letramento autônomo.

Esse modelo não fica restrito apenas ao ambiente escolar, mas vem sendo absorvido pelas famílias que julgam ser essa a melhor forma de educar seus filhos, legitimando o modelo valorizado pela escola. Na realidade, esse modelo é sancionado não apenas pelas

famílias, mas também pela grande mídia, que, indiretamente ou não, ajuda a legitimar essas práticas.

Street (2014) relata que em suas observações nos lares de crianças de classe média, há grande preocupação com as tarefas escolares, e que pais e filhos compartilham essa responsabilidade: “a aquisição do letramento adequado era percebida como um ‘problema’ a ser resolvido, uma tarefa a ser cumprida” (STREET, 2014, p. 133).

Observa também que os pais são muitas vezes movidos a “cobrar” da escola e dos professores o ensino de um letramento hegemônico, proveniente de outras instâncias que pregam a supremacia do letramento ocidental em detrimento de outros. Nesse sentido, o autor traz a seguinte afirmativa “ a fonte, porém, pode não ser a própria escola, mas derivar de correntes culturais e ideológicas mais amplas que influenciam tanto o lar quanto a escola” (STREET, 2014, p. 135).

Essa prática de um letramento pedagogizado busca a homogeneização de uma cultura de leitura e escrita discriminatória, uma vez que valoriza somente um tipo de letramento diante da grande variedade existente na sociedade, aqueles que não se enquadram a esse padrão estão destinados ao fracasso escolar e conseqüentemente ao fracasso na vida tanto econômica, como social, afetiva e moral. Leem-se abaixo as reflexões de Street (2014):

A principio, isso pode nos levar a concluir que a concepção de letramento associada à escolarização e à pedagogia, em particular a ênfase no Ensino-Aprendizagem, está transformando a rica variedade de práticas letradas evidentes nos letramentos comunitários em uma prática única, homogeneizada. Mães e filhos em casa adotam os papéis de professoras e alunos; um brinquedo é tratado não como uma fonte de “diversão” a ser usado segundo as convenções culturais associadas ao lazer, descontração, infância, etc., mas sim, posicionado dentro de um quadro de ensino e aprendizagem, servindo de andaime para um futuro progresso acadêmico da criança; a aleitura de uma história em voz alta é retirada pela voz pedagógica de um contexto de narração, caráter e moralidade e transformada numa atribuição de papel à criança ouvinte para que desenvolva sua “prontidão” escolar. (STREET, 2014, p. 140)

2.5 IMPLICAÇÕES POLÍTICAS PARA O LETRAMENTO

Conforme explanado anteriormente, o letramento não é uma habilidade neutra, mas imbricada das relações de poder e ideologia. Os modos particulares de desenvolver práticas de letramento nos indicam se um indivíduo é ou não valorizado socialmente, como se essa

aquisição o definisse como o ser humano que é. Nesse sentido, no contexto histórico, o letramento sempre esteve associado ao progresso das nações, como esclarece Cook-Gumperz (1991).

Atualmente, na segunda década do século XXI, essa valoração dada ao letramento ainda permanece. Segundo Street (2014) pesquisas de abordagem qualitativa sobre o tema apresentam pareceres contrastantes com as perspectivas políticas hegemônicas. Enquanto pesquisadores prezam pela qualidade da educação, programas políticos prezam por habilidades quantificáveis e classificáveis. Para o pesquisador:

Embora aprender a decodificar o impresso possa continuar de forma independente, as crianças não poderão ler com entendimento ou estar prontas para o estágio seguinte da educação se não se prestar atenção primeiramente à língua e em segundo lugar a estratégias para desenvolver a compreensão leitora. De igual modo, é possível que tragam para a escola um senso intuitivo do número e até raciocínio matemático, mas não poderão adquirir o numeramento sem um alinguagem com a qual aprender problemas matemáticos e resolvê-los. Por conseguinte, uma alta prioridade para a educação em países em desenvolvimento é aumentar a ênfase em aprendizagem de leitura, dos fatos aritméticos e das rotinas da escrita com foco no desenvolvimento das habilidades componentes da leitura, da escrita, da inferência e do raciocínio matemático. Para muitas crianças, um pré-requisito será a atenção voltada para a proficiência em língua falada. Para que se produza essa mudança, argumentamos ser imperativo que *abordagens culturalmente inseridas* da aprendizagem sejam respeitadas e, onde possível, que *métodos locais*, sejam assimilados nos novos currículos. (STREET, 2014, p. 193)

Em detrimento das conclusões do relatório encomendado pelo DfID no Reino Unido, citado anteriormente, Street (2014) demonstra, por meio de um trecho do relatório de monitoramento EFA (Education for All Global Monitoring Report) das Nações Unidas, que as políticas ignoram as abordagens qualitativas e, em sua visão, as crianças são seres isolados do mundo social e cultural. Nesse sentido o relatório EFA, alega:

Que uma falta de atenção à qualidade da educação e uma incapacidade de alcançar os marginalizados têm contribuído para uma crise do ensino que precisa de urgente atenção. Mundo afora, 250 milhões de crianças – muitas delas de ambientes desfavorecidos - não estão aprendendo o *básico*. Aprender e ensinar: conquistar qualidade paratodos descreve como os planejadores podem apoiar e sustentar um sistema educacional de qualidade para todas as crianças, a despeito deo *background*, fornecendo melhores professores. O relatório também documenta progressos globais no cumprimento das metas da *Educação para todos* e oferece lições para estabelecer uma nova agenda educacional pós-2015. Além disso, o relatório identifica que um financiamento insuficiente está atrasando os avanços na educação. (EFA, 2013/14 *apud*. STREET, 2014)

Nesse contexto, com a universalização da educação no Brasil, garantida pela Constituição Federal de 1988, surge a necessidade de se “medir” a qualidade da educação oferecida pelas escolas públicas. Assim são criados os sistemas de avaliação em larga escala¹ a fim de se garantir a legitimação do direito de uma educação de qualidade a todos e consequentemente investimentos em políticas públicas que visem a alfabetização/letramento.

Porém os sistemas de avaliação em larga escala que surgem com a finalidade de produzir indicadores para o investimento em políticas públicas, avaliam numericamente, de forma neutra, como está sendo o “impacto do letramento”, assumindo mais uma vez a identidade de letramento autônomo. Street (2014) , enfatiza que a questão do impacto não deve restringir-se somente a correlações estatísticas, mas sim preocupar-se com o impacto que a aprendizagem da leitura e da escrita tem na vida das pessoas.

David Malloes, diretor de pesquisa do NRDC (National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy) no Reino Unido, nos diz que “o letramento infantil demanda uma abordagem ‘intergeracional’ que reconheça a aprendizagem fora da escola, em vez de concentrar-se numa noção estreita de ‘o básico’ a ser adquirido por meio da escolarização e de professores” (*apud* Street, 2014, p. 200,201). Nesse sentido, é importante ressaltar que a aquisição do letramento não depende somente de fatores pedagógicos e cognitivos, mas também de práticas culturais e sociais que, muitas vezes, não estão presentes no contexto escolar.

Assim, perspectivas teóricas que definem o letramento enquanto prática social surgem como uma visão equilibrada entre o pedagógico, cognitivo, social e cultural, em que a implicação pedagógica está no ajustamento das práticas escolares às práticas culturais, levando a uma melhora do desempenho na escola e na sociedade, fazendo uso das práticas de letramento familiar, ao invés de negá-lo e menosprezá-lo (STREET, 2014, p. 203).

¹ No Brasil são utilizadas as avaliações em larga escala, em nível federal: Provinha Brasil, aplicada no 2º ano do Ciclo de Alfabetização; ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) aplicada no final do 3º ano do Ciclo de Alfabetização e a Prova Brasil, que gera o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) aplicada ao final do 5º ano do Ensino Fundamental I, 9º ano do Ensino Fundamental II e 3º ano do Ensino Médio. O Estado de Minas Gerais possui seu próprio sistema de avaliação, o SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública), que promove as avaliações: PROALFA (Programa de Avaliação da Alfabetização), aplicada no final do 3º ano do Ciclo de Alfabetização e o PROEB (Programa de Avaliação da rede pública de Educação Básica) aplicada ao final do 5º ano do Ensino Fundamental I, 9º ano do Ensino Fundamental II e 3º ano do Ensino Médio.

3 CARACTERIZAÇÃO DA METODOLOGIA DA PESQUISA

Serão apresentadas no capítulo que segue a metodologia utilizada na pesquisa.

3.1 QUANTO A NATUREZA DA PESQUISA: UMA ABORDAGEM QUALITATIVA E QUANTITATIVA

Para buscarmos descrever os impactos do material “Consolidando a alfabetização- 60 lições” no processo de ensino e aprendizagem, envolvendo tanto alunos como professores, seria necessária uma metodologia de pesquisa que fosse além de dados numéricos. Nesse sentido optamos pelo método misto, envolvendo tanto a abordagem quantitativa, quanto a qualitativa.

Faremos uso da abordagem quantitativa no que diz respeito a aspectos que podem ser quantificáveis, tendo como população os alunos e professores participantes do “Consolidando a alfabetização-60 lições” e coletados através de entrevistas, pesquisa documental em relatórios do Plano de Intervenção Pedagógica e resultados de avaliações externas, que comprovarão numericamente o impacto causado pelo material em questão, auxiliando a compreensão dos dados a serem coletados.

Entretanto, compreendendo que a pesquisa em sala de aula não pode se restringir a dados mensuráveis sem levar em conta o contexto em que esses comportamentos acontecem, conforme André (2008), socorremo-nos também na abordagem qualitativa, visto que para Fonseca (*apud* GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 33), “a utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente”.

A abordagem qualitativa, de acordo com André (2008, p. 17), “é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural”. Além do mais, esse tipo de metodologia permite uma visão holística do fenômeno em questão, englobando o todo, considerando as interações entre os componentes do estudo.

A escolha pela abordagem qualitativa vem se expandindo nas pesquisas nas áreas de Psicologia e de Educação, preocupando-se com a compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais, de acordo com Silveira e Córdova (*apud* GERHARDT ; SILVEIRA, 2009, p.

33). De acordo com Minayo (2001) o universo da pesquisa qualitativa engloba significados, motivos, crenças, valores, atitudes e motivos, que acontecem num processo complexo que não pode ser reduzido ao uso de variáveis.

3.2 QUANTO AOS OBJETIVOS

Como já citado anteriormente, esta pesquisa tem como objetivo geral descrever à luz das concepções de letramento teorizadas pelos Novos Estudos do Letramento, alguns dos impactos na apropriação da leitura e escrita do material “Consolidando a alfabetização-60 lições”, nas escolas municipais de uma cidade sul mineira.

Considerando os objetivos delineados para o desenvolvimento da pesquisa, podemos classificá-la como descritiva. “Para Gil (2002, p. 42), “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno”. Nesse sentido, a presente pesquisa tem o caráter descritivo, de acordo com seu objetivo geral. Ainda para o autor, “algumas pesquisas descritivas vão além da identificação da existência de relações entre variáveis, e pretendem determinar a natureza dessa relação”.

Gil (2002) nos cita que as pesquisas descritivas são as realizadas habitualmente por pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática, sendo solicitadas por organizações como instituições educacionais assumindo a forma de levantamento.

3.3 QUANTO AOS PROCEDIMENTOS TÉCNICOS UTILIZADOS

Considerando que o material analisado foi aplicado em todo os estado de Minas Gerais, através do PIP/ATC, a amostra selecionada refere-se somente às crianças e professores do município de Paraguaçu-MG. Esse dado reporta-nos a classificá-la, quanto aos procedimentos técnicos, como uma pesquisa de levantamento.

Para Gil (2002, p. 50),

Na pesquisa de levantamento, basicamente, procede-se à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para, em seguida, mediante análise quantitativa, obterem-se as conclusões correspondentes aos dados coletados. (GIL, 2002, p. 50).

As vantagens, segundo ainda Silveira e Córdova (*apud* GERHARDT ; SILVEIRA, 2009, p. 38), são o conhecimento direto da realidade, economia e rapidez e uma análise estatística.

As pesquisas de levantamento apresentam como vantagem, de acordo com Gil (2002) o conhecimento direto da realidade quando as pessoas envolvidas no estudo revelam informações sobre seu comportamento, crenças e opiniões, abstendo-se de interpretações subjetivas do pesquisador.

3.4 PESQUISAS DO TIPO ETNOGRÁFICO: ALTERNATIVA PARA PESQUISAS SOBRE LETRAMENTO

Ao estudarmos os impactos do material “Consolidando a alfabetização-60 lições”, reportamo-nos ao cotidiano das práticas escolares. Nesse sentido devemos compreender o espaço educativo como algo dinâmico, que não apresenta uma realidade estática passível de ser retratada sem levar em consideração outros fatores que afetam as práticas pedagógicas que permeiam o processo de ensino e aprendizagem. Para André (2008):

O estudo da prática escolar não pode restringir a um , mero retrato do que se passa no seu cotidiano, mas deve envolver um processo de reconstrução dessa prática, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente. (ANDRÉ, 2008, p. 42)

Apoiados em Street (2003) em seu texto “Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento”, ao refletir sobre a importância de se compreenderem as práticas de letramento que fazem parte da vida cotidiana das pessoas envolvidas em programas e intervenções em alfabetização para que estes “deslanchem”, optamos pela utilização de uma pesquisa de caráter etnográfico.

André (2008, p. 37) assevera que “ a investigação em sala de aula ocorre sempre num contexto permeado por uma multiplicidade de sentidos que, por sua vez, fazem parte de um universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador”.

Na pesquisa do tipo etnográfico, de acordo com (André, 2008), o observador (pesquisador) não busca comprovar teorias nem fazer generalizações, mas como os dados são considerados inacabados, procura descrever a situação, tentando entendê-la e desvelando sua multiplicidade, sustentado em seu subsidio teórico. Assim, o contato direto do pesquisador com a situação em estudo busca reconstruir, de acordo com André (2008, p. 41) os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária.

Para Street (2003, p. 1), a pesquisa do tipo etnográfico tem como objetivo primordial procurar entender o que acontece na realidade, não buscando provar o sucesso ou o fracasso de uma determinada metodologia de ensino, e pode levar a diferentes avaliações “daquilo que conta como fornecimento eficaz de letramento, a diferentes exigências quanto a resultados e a curriculos e a formas pedagógicas distintas, em comparação com muitos programas tradicionais”.

Baseada nos argumentos teóricos de Freire (1972), a abordagem etnográfica do letramento, sustenta-se na ideia de que o letramento não é simplesmente um conjunto de habilidades técnicas a serem transmitidas pelos professores aos educandos (modelo de letramento autônomo), mas que existe uma multiplicidade de letramentos e que as práticas associadas a eles têm seu alicerce no asécto social.

Ao escolhermos a participação das crianças e não somente dos professores nesta pesquisa, remetemo-nos a Rocha (2008) tomando-as como agentes sociais, não como simples reprodutores de culturas dominantes, mas com visões diferenciadas do grupo de pertença dos adultos. Ainda de acordo com a autora “as crianças não só reproduzem, mas produzem significações acerca de sua própria vida e das possibilidades de construção de sua existencia” (ROCHA, 2008, p. 46).

A utilização da pesquisa do tipo de etnográfico com crianças, justifica-se segundo Rocha(2008), pelo fato de se exigir a atenção às duas perspectivas da experiência social: a captação do entorno social e das experiências das crianças no contexto das relações enquanto agentes e receptores de outros grupos sociais.

Nesse viés de investigação, ouvir e relacionar as percepções de professores e de alunos, se faz necessária quando o assunto tratado é o letramento, uma vez que os grupos de pertença e as linguagens são diferentes.

3.5 O PERCURSO METODOLÓGICO

Como a pesquisa tem como objeto um material utilizado pelas escolas públicas de Minas Gerais, que foi elaborado pela SEE-MG, tendo como documento subsidiador da educação em Minas Gerais o CBC-MG e como indicador dos níveis de aprendizagem nos anos iniciais do Ciclo Inicial de Alfabetização, a avaliação externa PROALFA, serão apresentadas as descrições em três momentos:

- a) Descrição do documento oficial: CBC-MG.
- b) Descrição do material “Consolidando a alfabetização – 60 lições” do diagnóstico à avaliação final.
- c) Descrição dos resultados da avaliação externa PROALFA.

A fim de se atingir o objetivo do presente trabalho que é descrever os impactos do material “Consolidando a alfabetização- 60 lições” na apropriação da leitura e escrita, nas escolas municipais de uma cidade sul mineira, solicitamos à Secretaria Municipal de Educação acesso aos registros realizados pelo Programa de Intervenção Pedagógica Municipal, através do Termo de Compromisso para utilização de Dados e Prontuários (TCUD), (apêndice A). Foi feito o levantamento dos professores e alunos envolvidos no projeto que foi realizado no ano de 2013. Ao final do levantamento contávamos com 7 professores e 32 crianças envolvidas. Esses participantes estavam divididos em 6 escolas no ano de 2013, entretanto em 2015, ano de realização da pesquisa, duas escolas rurais haviam sido desativadas e seus alunos e professores recebidos em uma escola da zona urbana. Contávamos, então, com quatro escolas municipais. Nesse momento, procuramos a Secretaria Municipal de Educação da cidade para uma autorização prévia para visitar as escolas e, posteriormente, os diretores das respectivas escolas para a assinatura do termo de autorização da escola (apêndice B).

Para selecionar os participantes da pesquisa foram estabelecidos alguns critérios de exclusão. Para os professores, selecionamos somente os que ainda atuam na rede municipal de ensino, sendo excluídos aqueles que já se aposentaram ou que por alguma eventualidade não estavam trabalhando na rede municipal no ano de 2015, restando 5 professores participantes. Essas professoras foram contatadas e concordaram com a participação na pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), (apêndice C), após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

Para as crianças, utilizamos como critérios de exclusão: crianças que participaram das 60 lições, mas de 2013 a 2015 foram diagnosticadas com algum tipo de necessidade especial; crianças que foram transferidas para outra rede de ensino (particular ou estadual) ou mudaram de município, restando 28 crianças que, após reunião em suas escolas com as famílias responsáveis para a assinatura do TCLE (apêndice D), também participaram de reunião com a pesquisadora para a assinatura do Termo de Assentimento Informado (apêndice E).

Com o grupo de professores foi aplicado um questionário (apêndice F) com a finalidade de caracterizar a população envolvida na pesquisa para os professores.

Foi utilizado um importante recurso, a entrevista semiestruturada (apêndice G), para que se coletassem as ideias sobre a concepção de alfabetização e letramento das professoras aplicadoras do projeto “Consolidando a alfabetização-60 lições”. Esta entrevista se justifica pelo fato de se querer observar a concepção individual de cada professor. Para Lüdke e André (2013, p.38) “esta é, aliás, uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa nas Ciências Sociais”.

Quanto às percepções a respeito do material foi utilizado o grupo focal que, de acordo com Powell e Single (1996, p. 449 *apud* GATTI, 2005), “é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por um pesquisador para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”. Devido ao fato de esse material ter sido aplicado em 2013 por esses professores, certamente que a lembrança de como se deu seu desenvolvimento pode não estar mais tão viva na memória dos professores. Por essa razão o grupo focal atuou como um elemento importante para auxiliá-los a se lembrar daquele momento e discuti-lo.

De acordo com Morgan (1998), os grupos focais são úteis para:

- Que uma pessoa tenha condições de se orientar em relação a um novo campo;
- A geração de hipóteses, com base em *insights* de informantes;
- A avaliação de diferentes locais de pesquisa e populações em estudo;
- O desenvolvimento de programas de entrevistas e questionários;
- A obtenção de interpretações que os participantes tenham dos resultados a partir de estudos mais antigos. (MORGAN, 1998, p. 11 *apud* FLICK, 2004, p. 132).

Segundo Morgan e Krueger (1993, *apud* GATTI, 2005) os grupos focais permitem captar, a partir das interações do grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências

e reações, trazendo à tona a diversidade de olhares sobre o objeto de pesquisa, o que não seria possível com outros métodos.

Trabalhou-se com 4 grupos focais com os professores aplicadores, com duração de aproximadamente 50 minutos, realizados nas escolas participantes da pesquisa, sendo um em cada escola conforme combinado com os professores, em horário extra turno. Os temas de discussão nos grupos focais foram: primeiro grupo- “O diagnóstico” (apêndice H), momento em que os professores conheceram o diagnóstico inicial que acompanha o material, para a seleção dos alunos que seriam encaminhados para o trabalho com as 60 lições.

O segundo grupo com o tema “O texto no material” (apêndice I), reflexões acerca do papel do texto no material, a qualidade dos textos trabalhados, seu significado e pertencimento ao universo infantil, a variedade, utilização social foram os assuntos que nortearam as discussões. “Prática de leitura e escrita: escolar ou social?” (apêndice J). O grupo propôs discussões sobre a função da leitura e escrita dentro das sessenta lições. Nesse terceiro grupo focal o objetivo era identificar práticas de letramento que se assemelhassem às práticas de leitura e escrita que são comuns ao ambiente escolar e práticas que estão incorporadas na sociedade.

“Os resultados do material ‘Consolidando a alfabetização-60 lições’” (apêndice K), tema do último grupo focal, procurou problematizar o material Consolidando a alfabetização – 60 lições através de dois textos: um trecho da dissertação de mestrado de Elisabeth Queiros de Paula: “A política de formação de professores do Programa de Intervenção Pedagógica – Alfabetização no Tempo Certo da rede estadual de ensino do estado de Minas Gerais” (anexo A), uma reportagem “Encerrando o projeto ‘Consolidando a alfabetização em 60 lições’ , a E.E. Padre Almir comemora os resultados” (anexo B), os resultados das avaliações externas (anexo C) e acompanhamento do PIP-Municipal de Paraguaçu-MG (anexo D), os professores discutiram sobre os resultados reais do município em questão e quais as possíveis causas de não se terem alcançado resultados desejados.

A mesma técnica foi usada com os alunos a fim de retomar o processo vivido por eles em 2013, colocando-os novamente em contato com o material, discutindo suas lembranças, os sentimentos envolvidos antes, durante e depois do projeto, assim como identificar suas necessidades de leitura e escrita. Para os alunos foram programados cinco encontros com duração de 50 minutos, durante uma semana letiva, no período de aula, sendo um grupo focal por dia. A autorização para esses encontros foi dada pelos diretores. Os encontros foram realizados nas respectivas escolas de pertença dos alunos, sendo que houve quatro grupos de alunos participantes: os alunos da escola E1 com 2 participantes, os da escola E2 com 7

participantes, esse grupo citado é composto por 4 alunos que participaram do projeto na mesma escola e 3 crianças que participaram do projeto nas escolas rurais que foram desativadas e no momento estudam na E2, encarregada de recebê-los, os da escola E3 com 7 participantes e os alunos da escola E4 com 5 participantes. A princípio, o 1º grupo focal (apêndice L) teria como objetivo discutir as habilidades de leitura e escrita adquiridas pelas crianças no percurso escolar, porém ele foi transformado em uma entrevista individual (apêndice M), após a realização na primeira escola, visto que muitos sentiam-se constrangidos em falar sobre sua situação de fracasso diante da leitura e escrita. Os demais grupos tiveram como tema de discussão: Lembranças do material “Consolidando a alfabetização-60 lições” (apêndice N); O que tinha de bom ou ruim no material? (apêndice O); As práticas de letramento em casa (apêndice P); Qual a opinião de vocês sobre esse material? (apêndice Q).

Todos os grupos focais, tanto dos alunos quanto dos professores foram gravados em áudio e acompanhados de um diário de campo registrando as percepções da pesquisadora em relação aos aspectos que não poderiam ser gravados em áudio nos grupos focais.

Os dados coletados foram transcritos e utilizados na pesquisa mantendo-se sigilo em relação aos nomes tanto de alunos como de professores. Os professores foram numerados de 1 a 5, seguindo a legenda P1, P2, P3, P4 e P5 e os alunos numerados de 1 a 21, seguindo a ordem A1, A2 e assim sucessivamente até A21.

A analista de educação da SEE-MG responsável pela elaboração do material em estudo concedeu uma entrevista para esta pesquisa, realizada mediante assinatura do TCLE (apêndice R). Esta entrevista (apêndice S) foi realizada via e-mail onde as perguntas foram enviadas e respondidas pela analista. Um segundo contato (apêndice T) foi realizado a fim de esclarecer algumas dúvidas que surgiram diante das respostas obtidas.

3.6 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Ao final da coleta de dados fizemos uma triangulação entre os dados coletados.

Duarte (2009, p. 21) define a triangulação de dados como a “obtenção de dados de diferentes fontes e a sua análise, recontas, melhoraria a validade dos resultados”.

Sob essa perspectiva, entrecruzamos os dados obtidos na descrição dos documentos utilizados (CBC-MG, Consolidando a alfabetização- 60 lições, resultado da avaliação externa e relatórios do PIP-Municipal) e os dados coletados com crianças e professores.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesse momento da pesquisa, serão abordados os documentos oficiais que norteiam o trabalho com o Ciclo inicial de Alfabetização. Faremos uso dos Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como do Currículo Básico de Minas Gerais, principal documento subsidiador da educação mineira, e do qual derivam os materiais de transposição da teoria para a prática pedagógica, sendo um deles o material objeto desta pesquisa e que tem como título “Consolidando a alfabetização – 60 lições”.

4.1 O CURRÍCULO BÁSICO COMUM DE MINAS GERAIS E O LETRAMENTO

Minas Gerais adota um Currículo Básico Comum que vigora nas escolas da rede pública estadual e municipal. Tendo como embasamento a concepção de educação e currículo existentes na legislação do estado e nas Diretrizes Curriculares Nacionais, o documento focaliza o processo de letramento nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, chamado de Ciclo Inicial de Alfabetização. Segundo esse documento, a projeção feita é que as crianças que ingressam no 1º ano do Ensino Fundamental com 6 anos de idade e que finalizam esse ciclo com 8 anos de idade, no 3º ano, devem estar com as habilidades básicas de letramento consolidadas.

O currículo que subsidia o trabalho no estado de Minas Gerais é fruto de um intenso esforço coletivo que teve início no ano 2000, assim que se instalou o SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública), com a avaliação PROEB (Programa de Avaliação da Educação Básica) aplicada ao final do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio e, posteriormente, em 2006, foi ampliada para os anos iniciais, com o PROALFA (Programa de Avaliação da Alfabetização). Estabeleceu-se uma matriz curricular para direcionar o trabalho nas escolas públicas de Minas Gerais, que foi sendo reformulada até se concretizar, no ano de 2014 no Currículo Básico Comum (CBC)² do estado.

² CBC-MG: desde o ano de 2007 as escolas públicas de Minas Gerais utilizam versões preliminares do CBC-MG, entretanto somente no ano de 2014 foi publicada a versão final. O subsidio teórico do CBC-MG não foi alterado.

O Currículo Básico Comum (MINAS GERAIS, 2014) contém as competências e habilidades básicas a serem desenvolvidas pelos educandos em cada Ciclo de aprendizagem. Por tal razão, ficou estabelecido, por meio da resolução SEE-MG nº 2197/ 26 de outubro de 2012, que:

Art . 61 O Ciclo da Alfabetização, a que terão ingressado os alunos com seis anos de idade, terá suas atividades pedagógicas organizadas de modo a assegurar que, ao final de cada ano, todos os alunos tenham garantidos, pelo menos, os seguintes direitos de aprendizagem:

I - 1º Ano:

- a) desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura;
- b) conhecer os usos e funções sociais da escrita;
- c) compreender o princípio alfabético do sistema da escrita;
- d) ler e escrever palavras e sentenças.

II - 2º Ano:

- a) ler e compreender pequenos textos;
- b) produzir pequenos textos escritos;
- c) fazer uso da leitura e da escrita nas práticas sociais.

III - 3ºAno:

- a) ler e compreender textos mais extensos;
- b) localizar informações no texto;
- c) ler oralmente com fluência e expressividade;
- d) produzir frases e pequenos textos com correção ortográfica.

§ 1º Ao final do Ciclo da Alfabetização, todos os alunos devem ter consolidado as capacidades referentes à leitura e à escrita necessárias para expressar-se, comunicar-se e participar das práticas sociais letradas, e ter desenvolvido o gosto e apreço pela leitura.

O Currículo Básico Comum para Língua Portuguesa, está sustentado por cinco eixos sendo eles: Eixo 1- Compreensão e valorização da cultura escrita, Eixo 2 -Apropriação do sistema de escrita e o Eixo 3 - Leitura, o Eixo 4- Produção escrita, e o Eixo 5 - Desenvolvimento da oralidade.

Em relação à produção de textos, o CBC enfatiza sobretudo que a criança tenha contato com uma variedade de gêneros discursivos que circulam tanto na escola como na sociedade, por compreenderem os elaboradores do programa que esse conteúdo seja fundamental para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Assim sendo, o professor deve expor o aluno a diferentes formas de expressão como conto, fábula, receita, piadas, poemas, notícias e tantos outros, observando sempre que os textos devem ser compreendidos

“a partir de uma situação discursiva de onde o texto emergiu” (MINAS GERAIS, 2014, p. 23).

Lê-se ainda que deva caber ao professor selecionar os textos e as estratégias de leitura de acordo com a realidade de cada turma e de acordo com o contexto, para uma melhor consolidação das competências e habilidades requeridas pelo programa, como se observa na afirmação: “Os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental devem desenvolver a prática do ensino de leitura de forma criativa, dinâmica e contextualizada, que proporcione ao aluno oportunidade de refletir sobre a utilização da língua”. (MINAS GERAIS, 2014, p. 23).

Por fim, o documento realça a necessidade e importância de se alcançarem as metas ali instanciadas, como o domínio do sistema alfabético de representação da escrita para que a criança possa se expressar por escrito com autonomia, e boa compreensão na leitura de textos de variados gêneros, e que saiba, principalmente, comunicar-se e participar das práticas sociais letradas, além de ter desenvolvido o gosto pela leitura.

Na continuidade do documento, fica claro que ao final do Ciclo Inicial de Alfabetização, as crianças sejam capazes de ler, escrever e produzir textos, considerando-os objetos usados para atingir determinados fins sociais, como uma carta para o presidente do bairro, ou para o diretor do posto de saúde local, e que são usados de acordo com a cultura, com os modos de pensar e de agir das comunidades das quais fazem parte.

Partindo-se dessa premissa, há de se esperar que a escola deva ir além de ensinar práticas de escrita restritas ou neutras, como chama Street (1984), rompendo, portanto, com as barreiras impostas pelas práticas autônomas de letramento, e expor o aluno a diferentes práticas dos Discursos Secundários como proposto por Gee (2005), para que ele tome conhecimento dos modos de ser, de agir e de pensar de diferentes esferas da sociedade. Espera-se, assim, que a escola lhe propicie tornar-se um cidadão mais emancipado e atuante em seu grupo social.

O trabalho com a alfabetização e o letramento não se esgota quando finaliza o Ciclo Inicial de Alfabetização, mas sim é aprofundado no Ciclo Complementar, como se pode constatar no documento abaixo:

Os Ciclos da Alfabetização e Complementar devem se pautar no princípio da continuidade da aprendizagem dos alunos, sem interrupção, com foco na alfabetização e letramento, voltados para ampliar as oportunidades de sistematização e de aprofundamento das aprendizagens. (MINAS GERAIS, 2014, p. 10)

Uma leitura atenta à apresentação dos conteúdos veiculados no CBC para o Ensino Básico de Minas Gerais nos revela que a proposta que orienta o estudo, as estratégias de ensino e modos de aprendizagem sugeridos se alinham à concepção de letramento ideológico como abordada neste trabalho, pois todos os pressupostos elencados para o desenvolvimento das habilidades e competências que devem ser desenvolvidas pelos alunos são características prototípicas do letramento, como fenômeno que se configura como o acesso à tecnologia da escrita e com o conhecimento do uso da língua nas variadas práticas sociais letradas.

Partindo-se da asserção acima, entende-se que a alfabetização e o letramento são processos que caminham juntos, sendo a alfabetização um componente do letramento. Sobre Língua, verifica-se que a compreendem ser instrumento semiótico constituído por regras e formas linguísticas vinculadas entre si para funcionar em seus contextos de produção, cuja “interação verbal se dá por meio de discursos falados ou escritos” (CBC, p. 22), sendo que produzir linguagem significa, portanto, produzir discursos. Como especificado no trecho a seguir:

[...] sendo um instrumento semiótico, sócio-histórico em um contexto ideológico que se materializa por meio de um código linguístico entre indivíduos socialmente organizados. Produzir linguagem significa produzir discursos: dizer alguma coisa; dizer de alguma forma; dizer em um contexto.
(MINAS GERAIS, 2014, p. 22)

Fica claro, ainda, no documento supracitado, a importância da promoção do letramento em sua missão alfabetizadora. Compreende-se, dessa forma, que cabe à escola ensinar o código da língua observando os usos e as funções que a escrita desempenha nas práticas sociais letradas. Em demais palavras, significa dizer que o documento acima preconiza a necessidade de se expor o aluno às variadas e diferentes práticas sociais da escrita, como assevera Gee (2005) em sua teoria dos Discursos.

Nesse sentido, podemos considerar a concepção do documento oficial condizente com o que Street (1984) denomina de letramento ideológico, uma vez que concebe o letramento como a apropriação de práticas de escrita que se inscrevem nos contextos socioculturais em que a escrita desempenha uma referência de valor (HEATH, 1982).

Há de se ver que o documento em questão valoriza as práticas sociais da cultura escrita no trabalho em sala de aula bem como o respeito à diversidade cultural, procurando

contemplar as capacidades necessárias para o educando falar, ouvir, ler e escrever em situações de comunicação social. O texto abaixo corrobora nossas afirmações:

Nesta perspectiva, o CBC de Língua Portuguesa valoriza o uso da língua nas diferentes situações sociais, com sua diversidade de funções e sua variedade de estilos e modos de falar. Para estar de acordo com essa concepção, o trabalho em sala de aula deve se organizar em torno do uso e privilegiar a reflexão dos alunos sobre as diferentes possibilidades de emprego da língua. Isso implica, certamente, a rejeição de uma tradição de ensino apenas transmissiva, isto é, preocupada em oferecer ao aluno conceitos e regras prontas, que ele só tem que memorizar, e de uma perspectiva de aprendizagem centrada em automatismos e reproduções mecânicas. Por isso é que se propõe aqui o desenvolvimento de capacidades necessárias às práticas de leitura e escrita, mas também de fala e escuta compreensiva em situações públicas (a própria aula é uma situação de uso público da língua). (MINAS GERAIS, 2014, p. 22).

4.2 O PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA – ALFABETIZAÇÃO NO TEMPO CERTO (PIP/ATC)

Desde 2004, o estado de Minas Gerais tem dado atenção especial aos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente à etapa de alfabetização, sendo o primeiro estado brasileiro a inserir as crianças de seis anos no Ensino Fundamental, antecipando, assim, o acesso ao ensino obrigatório, de acordo com a legislação vigente nesse momento. Concomitantemente ao acesso das crianças de 6 anos ao Ensino Fundamental, surge o Projeto de Intervenção Pedagógica ou PIP. (MINAS GERAIS, 2008), que acabou por se tornar uma política pública denominada “Programa de Intervenção Pedagógica/ Alfabetização no Tempo Certo”.

De acordo com o documento que subsidiou o Programa (Minas Gerais, 2013, p. 5), o PIP foi planejado para atender, num primeiro momento, os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), “com o objetivo de oferecer apoio pedagógico à equipe escolar e garantir a aprendizagem do aluno e a consequente melhoria do desempenho da escola”. Alcançando bons resultados nas avaliações externas do SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação da Educação) e no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), em 2011, o PIP passou a atender também os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e, em 2013, com 100% de adesão dos municípios mineiros, atingiu todas as escolas da rede pública do estado.

Com o lema “Toda criança lendo e escrevendo até os oito anos de idade”, que pressupõe o final do Ciclo Inicial de Alfabetização, uma vez que a criança ingressa no 1º ano com seis anos e finaliza aos oito anos, o PIP/ ATC busca estratégias que proporcionem às crianças a aprendizagem da leitura e escrita nesses três anos iniciais.

Segundo o mesmo documento (MINAS GERAIS, 2013, p. 12), o foco do PIP é o aluno. Assim, a escola deve trabalhar em equipe, com vistas a levar o aluno a alcançar o sucesso em seu desempenho escolar, como se pode observar no excerto abaixo:

Nessa rede de transformação, cada agente desempenha seu papel, de forma a garantir a articulação de todas as ações relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, inclusive a integração da comunidade escolar: um trabalho de EQUIPE para a melhoria da aprendizagem do ALUNO.
(MINAS GERAIS, 2013, p. 12)

Nesse sentido, cada segmento da escola, assim como da Secretaria Municipal de Educação, Superintendências Regionais de Ensino e Secretaria Estadual de Educação têm o seu papel bem definido nos Guias de Orientação para a Implementação do PIP (2013).

A aplicação de avaliações diagnósticas internas e também da avaliação externa PROALFA (Programa de Avaliação da Alfabetização) norteiam o trabalho da intervenção pedagógica, em que os professores agem com metodologias e recursos diferenciados na ânsia de consolidar as capacidades que não atingiram bons níveis de aproveitamento nessas avaliações. Assim, é elaborado o Plano de Intervenção Pedagógica da escola, no qual são elencadas as capacidades em que os alunos apresentaram defasagem, quem são esses alunos, as estratégias pedagógicas para a intervenção, quando essa intervenção será realizada e quem são as pessoas responsáveis por realizá-la. Abaixo segue o modelo sugerido pela SEE-MG (Secretaria Estadual de Educação-MG) para a elaboração do PIP.

QUADRO 1- Definição das estratégias de intervenção pedagógica

O quê? (Capacidades)	Quem? (Alunos)	Como? (Estratégias)	Para quê? (Meta)	Quando? (Período)	Quem? (Responsável)
Defina coletivamente quais as capacidades em que os alunos apresentaram defasagem nas avaliações externas e internas.	Liste os alunos que apresentaram defasagem no desenvolvimento destas capacidades.	Descreva as estratégias de intervenção pedagógica possíveis de serem desenvolvidas pela Escola, para a melhoria da aprendizagem dos alunos e para o alcance da meta proposta.	Registre o que queremos alcançar para o ano de 2013.	Registre os dias da semana em que os alunos serão atendidos ou elabore o cronograma com a equipe escolar.	Registre o nome do(s) servidor(es) que ficará(ão) responsável(eis) pela intervenção pedagógica.

Fonte: MINAS GERAIS, 2013, p.14.

Com esse instrumento elaborado, cabe à gestão escolar acompanhar e assegurar seu desenvolvimento com o auxílio dos Analistas Educacionais, que monitoram e sugerem atividades e estratégias de intervenção pedagógica. (MINAS GERAIS, 2013).

O Currículo Básico Comum de Minas Gerais (2014, p. 18-19) define intervenção pedagógica como:

A intervenção pedagógica é a interferência que se faz sobre o processo de desenvolvimento ou aprendizagem do aluno que apresenta problemas de aprendizagem. Entende-se que na intervenção o procedimento adotado interfere no processo, com o objetivo de compreendê-lo, explicitá-lo ou corrigi-lo. É preciso introduzir novos elementos para que o sujeito pense, elabore de uma forma diferenciada, quebrando padrões anteriores de relacionamento com o mundo do conhecimento, das ideias. A intervenção pedagógica atende não apenas à necessidade de abordar, de forma pedagógica, os ritmos diferenciados de desenvolvimento dos alunos, mas, sim, e principalmente, a uma demanda logicamente necessária do sistema de ciclos, que não condiz com as interrupções artificiais do sistema seriado e a retenção de alunos em um ano escolar. Ela pode ser pensada como um processo que se desenvolve no próprio tempo e espaço de permanência dos alunos na escola. A intervenção pedagógica começa, pois, na sala de aula, no momento em que o professor verifica a não aprendizagem do aluno de determinada habilidade e retoma o processo para garantir que todos aprendam. (MINAS GERAIS, 2014, p. 18-19)

Diante da definição apresentada pelo CBC-MG, pode-se dizer que a intervenção pedagógica é uma maneira de se assegurar o direito de aprender a todos os alunos, respeitando-se suas diferenças individuais e seu contexto sociocultural.

O CBC-MG ainda traz sugestões de estratégias de organização da intervenção pedagógica, como oficinas, agrupamentos temporários e produtivos, divisão do tempo escolar, bem como a utilização de materiais pedagógicos disponibilizados pela SEE ou SREs.

É nesse contexto que surge o material “Consolidando a alfabetização- 60 lições”, destinado às crianças que se encontravam no 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental e ainda não haviam consolidado as habilidades básicas de leitura e escrita.

4.3 O MATERIAL “CONSOLIDANDO A ALFABETIZAÇÃO – 60 LIÇÕES”

No ano de 2013, o material de apoio à intervenção pedagógica “Consolidando a Alfabetização-60 lições”, para crianças ainda não alfabetizadas, foi elaborado pela SEE-MG e distribuído para todo estado. Em entrevista com a analista responsável pela elaboração do material, para essa pesquisa, o objetivo que estruturou o “Consolidando a alfabetização- 60 lições” foi subsidiar professores que trabalhavam na intervenção pedagógica. Nas palavras da ANE (Analista de Educação):

Através do monitoramento do Programa de Intervenção Pedagógica, implementado nas escolas públicas de Minas Gerais e das avaliações externas (SIMAVE) foi constatado que um grande número de alunos do 3º ano do Ciclo da Alfabetização não estava alfabetizado. Durante as visitas dos Analistas (inclusive a autora deste trabalho) nas escolas, observou-se que os professores que realizavam a intervenção pedagógica com esses alunos tinham muita dificuldade em planejar atividades sequenciadas que possibilitassem, a esses alunos, a aquisição do Sistema de Escrita. As 60 lições foram escritas numa tentativa de ajudar a escola a fazer uma intervenção pedagógica eficiente e eficaz, otimizando tempos e espaços.

4.3.1 Diagnóstico Inicial para a implantação do projeto “Consolidando a Alfabetização - 60 lições”

A metodologia usada para se aferir o conhecimento das crianças, com vistas a se fazer uma triagem de quais deveriam ser encaminhadas para o trabalho com o material “Consolidando a alfabetização- 60 lições”, circunscrevia-se à utilização de um diagnóstico

inicial aplicado pelos analistas, que constava da leitura e compreensão de um texto do gênero anedota, como se pode conferir abaixo:

Na delegacia, o telefone toca. O delegado atende e uma voz desesperada diz:
-Por favor! Mandem a patrulha aqui em casa! Vai acontecer uma tragédia!
O delegado pergunta:
- Mas o que foi?
-Tem um gato aqui em casa. Entrou pela porta dos fundos!
-Mas quem é que está falando?
-O papagaio.

Segundo orientações da SEE-MG, após a leitura, os alunos seriam avaliados em relação a seu nível de leitura, a partir dos seguintes critérios: lê com fluência (o aluno lê com entonação/ ritmo e pontuação), lê sem fluência (o aluno lê pausadamente as palavras do texto sem atentar para as pontuações), lê silabando (o aluno lê pausadamente as sílabas das palavras, comprometendo o entendimento do texto) ou não lê (o aluno não lê o texto). Para os alunos que lessem a piada seriam feitos alguns questionamentos em relação ao texto como: a) qual gênero textual é esse; b) por onde o gato entrou; c) qual tragédia que poderia acontecer; d) por que o papagaio teve essa atitude, e no enunciado “Por favor! Mande uma patrulha aqui em casa!”, “identificar quem está falando”.

Matriz de referência			
CAPACIDADE	DESCRIPTOR	QUESTÕES	O QUE OBSERVAR
Identificar finalidades e funções da leitura, em função do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto.	Identificar o gênero piada	Que gênero textual é esse?	Se o aluno reconhece o texto piada.
Construir compreensão global do texto lido, unificando e inter-relacionando informações explícitas e implícitas, produzindo inferências.	Localizar informação explícita	Por onde o gato entrou?	Se o aluno precisa identificar, no texto lido, uma informação que se apresenta explicitamente.
	Inferir informações em textos	Qual a tragédia que poderia acontecer? Por que o papagaio teve essa atitude?	Se o aluno relaciona informações presentes em um texto (verbal, não verbal ou verbal e não verbal), a fim de produzir sentido para o que foi lido.
Desenvolver capacidades necessárias à leitura com fluência e compreensão	Identificar marcas linguísticas que evidenciam o enunciador do discurso direto e indireto	No trecho: "Por favor! Mande uma patrulha aqui em casa!", quem está falando?	Se o aluno reconhece quem está com a fala.

Figura 1- Matriz de referência do diagnóstico dos alunos leitores

Fonte: SEE-MG, 2013

Seguia-se, então, para o diagnóstico de escrita, o ditado de quatro palavras do mesmo campo semântico³ (borboleta, cavalo, zebra e rã) e uma frase, à escolha dos analistas. Após a escrita, as crianças seriam classificadas quanto ao seu nível de escrita, de acordo com os níveis de escrita sob a seguinte diretriz:

³ De acordo com Gomes; Monteiro(2005, p. 64) "Podemos entender por campo semântico um conjunto de conceitos relacionados entre si em função de nossos conhecimentos culturais". Nesse sentido o ditado de palavras de um mesmo campo semântico referem-se à palavras de um mesmo conjunto com características semelhantes, por exemplo, nomes de animais, nomes de brinquedos, nomes de frutas, dentre outros.

- O diagnóstico de escrita:
- Definimos 4 palavras de um mesmo campo semântico (**borboleta, cavalo, zebra e rã**);
 - Ditado livre.
- **Pré-silábico** – garatujas, rabiscos, desenhos, letras sem correspondência sonora.
 - **Silábico quantitativo** – Uma letra para cada sílaba **sem** correspondência com a grafia da palavra.
 - **Silábico qualitativo** – Uma letra para cada sílaba **com** correspondência com a grafia da palavra.
 - **Silábico alfabético** – escreve numa mesma palavra uma sílaba completa e uma sílaba representada por apenas uma letra.
 - **Alfabético** – escreve a palavra com pequenos erros sem comprometer o entendimento da palavra.
 - **Alfabético Ortográfico** – escreve observando as convenções ortográficas.

Figura 2- Classificação do nível de escrita dos alunos leitores
 Fonte: SEE-MG, 2013

Para as crianças que não conseguiram ler o texto eram apresentadas duas frases, mesclando desenhos e palavras e solicitada a leitura.



Figura 3- Diagnóstico dos alunos não-leitores
Fonte: SEE-MG, 2013

Essas crianças consideradas não leitoras eram avaliadas por meio destas duas frases em relação às seguintes capacidades:

Compreender diferenças entre a escrita e outras formas gráficas: as crianças deveriam diferenciar desenhos de letras e letras de outros sinais gráficos apontando com o dedo ao comando do analista, onde estavam os desenhos, as letras e os sinais de pontuação.

Dominar convenções gráficas: era solicitado à criança que escrevesse as frases em um papel e o analista deveria observar se ela escreveu obedecendo à direção da escrita (esquerda para a direita), a segmentação das palavras com espaços em branco, se iniciou a frase com letra maiúscula e se utilizou o sinal de pontuação. Ainda nessa capacidade a criança deveria substituir os desenhos pelas palavras correspondentes (MENINA, PIANO, COELHO e BOLA). Ao escrever o nome das figuras que aparecem nas frases, as crianças já teriam seu nível de escrita identificado e pronto para atender à capacidade de compreender a natureza alfabética do sistema de escrita. Posteriormente, deveriam contar quantas palavras existiam em cada frase.

Conhecer o alfabeto: para verificar os conhecimentos a respeito do alfabeto, o analista escolhia uma palavra das frases apresentadas e perguntava o nome das letras que compunham essa palavra.

Reconhecer unidades fonológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras, etc.: solicitava-se à criança que identificasse o número de palavras em uma frase, pronunciada pelo analista, sem apoio gráfico; o número de sílabas em uma palavra, a escolha do analista e a identificação da sílaba inicial, final e mediana de uma palavra trissílaba.

Para verificar a habilidade de desenvolver capacidades relativas ao código escrito e necessárias à leitura, o analista deveria observar se a criança era capaz de ler as frases “A menina toca piano” e “O coelho brinca com a bola”, sílabas canônicas e não canônicas, e se obedeciam à pontuação.

Matriz de referência			
Capacidades	Descritores	Questões	O que observar:
Compreender diferenças entre a escrita e outras formas gráficas.	Diferenciar letras de desenhos.	Pedir que o aluno: - aponte onde estão às letras. - identifique os desenhos.	O aluno diferencia rapidamente os desenhos das letras.
	Diferenciar sinais gráficos de letras/desenhos.	Pedir que o aluno identifique a pontuação.	O aluno diferencia os sinais de pontuação das letras.
Dominar convenções gráficas.	Conhecer/utilizar a direção e alinhamento da escrita.	Pedir que o aluno escreva a frase.	O aluno escreveu respeitando direção da escrita.
	Compreender a função de segmentação de espaços em branco na delimitação de palavras em textos escritos.		O aluno escreve obedecendo a segmentação de espaços em branco.
	Iniciar frases com letra maiúscula.		Escreve a frase iniciando com a letra maiúscula.
	Conhecer/ utilizar pontuação no final da frase.		Coloca a pontuação no final da frase.
	Perceber a palavra como unidade gráfica.	Substituir o desenho pela palavra e pedir que o aluno conte quantas palavras tem na frase.	Observar se o aluno considera como palavras as sílabas como de, da, no etc e; vogais como A, O e E.
Conhecer o alfabeto.	Identificar pelo nome as letras do alfabeto.	Escolher uma palavra da frase e questionar qual o nome das letras desta palavra.	O aluno identifica o nome das letras da palavra escolhida.
Reconhecer unidades fonológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras, etc.	Identificar ao ouvir uma frase o número de palavras.	Sem o apoio gráfico, falar a frase em voz alta para o aluno, pedir que ele diga quantas palavras tem essa frase.	Ao ouvir uma frase, o aluno é capaz de identificar o número de palavras contidas nela.
	Identificar ao ouvir uma palavra o número de sílabas.	Escolher um dos desenhos da frase e pedir que o aluno diga quantas sílabas tem essa palavra.	O aluno identifica a quantidade de sílabas de uma palavra.
	Identificar sons de sílabas.	Escolher um dos desenhos da frase e pedir que o aluno diga qual é o pedacinho inicial.	Identifica sílaba inicial do nome do desenho.
		Escolher um dos desenhos da frase e pedir que o aluno diga qual é o pedacinho final.	Identifica sílaba final do nome do desenho.
Escolher um dos desenhos da frase e pedir que o aluno diga qual é o pedacinho do meio.		Identifica sílaba mediana do nome do desenho.	
Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita.	Escrever palavras.	Escreva o nome dos desenhos da frase.	Em qual nível de escrita o aluno se encontra.
Desenvolver capacidades relativas ao código escrito especificamente necessárias a leitura.	Ler frases.	Pedir para que o aluno leia a frase.	Observar se o aluno lê com entonação conforme a pontuação.
	Ler palavras.		Observar como o aluno lê palavras não canônicas.

Figura 4- Matriz de referência do diagnóstico de alunos não leitores
Fonte: SEE-MG, 2013

Nesse sentido, seriam eliminados da intervenção os alunos que lessem com ou sem fluência a piada e estivessem no mínimo no nível silábico-alfabético da escrita. Crianças que lessem silabando dificultando a compreensão ou não lessem e estivessem no nível de escrita silábico ou pré-silábico seguiriam para a intervenção com o “Consolidando a alfabetização-60 lições”.

Ao compararmos os diagnósticos de alunos leitores e não leitores, percebemos uma clara dicotomia existente entre a teoria proposta e a prática efetiva. Enquanto o CBC-MG preconiza a concepção de alfabetização aliada às práticas sociais de leitura e escrita, o diagnóstico não corresponde ao proposto no documento, como se pode observar nas próprias questões propostas para o texto. Para os alunos leitores, subentende-se que já consolidaram as habilidades básicas de codificação e decodificação, tendo condições de interagir com um texto de circulação social (piada). Sendo capazes de identificar informações explícitas e fazer inferências.

Aos alunos não leitores cabe decodificar frases compostas por poucas palavras mescladas com ilustrações que facilitariam uma “falsa leitura” e descontextualizadas.

As capacidades avaliadas em relação à leitura e compreensão da piada, aos que apresentam competência leitora, provêm da solicitação de informações explícitas, inferências, função social do texto, enquanto que, para os não leitores, restringe-se à mera solicitação de habilidades técnicas de leitura e escrita, como saber reconhecer sílabas, palavras e pequenas frases.

Certamente que em nenhum momento queremos desmerecer o ensino da aquisição das habilidades escriturais técnicas, uma vez que é esse conhecimento que permite aos indivíduos a autonomia na decifração do código escrito da língua. Porém, os dados revelados no diagnóstico nos sugerem que os modos particulares dos professores ao abordar a alfabetização e o letramento indicam que concebem esses fenômenos não como processos concomitantes, mas que se sucedem, acontecendo um após o outro.

Sobre esse aspecto, Soares (2004, p. 14) esclarece a conexão dos termos alfabetização e letramento:

Não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2004, p.14)

Diante dessa reflexão, retomamos novamente o conceito de letramento autônomo (Street, 1984) que pressupõe a neutralidade do conhecimento sobre a língua escrita, em oposição ao letramento ideológico. Para o autor (2014, p. 204) “não tem cabimento sugerir que ‘letramento’ pode ser ‘dado’ de forma neutra e que os efeitos ‘sociais’ são apenas vivenciados ou ‘acrescentados’ em seguida”.

4.3.2 A organização do material

O material é constituído de sessenta planos de aula, daí seu nome “sessenta lições”, com duração de uma hora e trinta minutos diários, que devem ser aplicados sem interrupção por sessenta dias letivos. As crianças participantes da intervenção eram retiradas da sala de aula regular e levadas a um outro local, onde o professor aplicador realizava o trabalho. Geralmente os professores aplicadores eram professores eventuais, com ajustamento funcional ou de biblioteca. Esses planos têm sempre a mesma estrutura nos sessenta dias. Inicia-se com uma leitura deleite, posteriormente com a consciência fonológica, alfabeto, compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita, com a leitura e fechamento da aula. Para cada elemento da estrutura existe um tempo determinado de trabalho.

A estrutura do trabalho é assim constituída:

- 1- Ouvindo Histórias “Leitura Deleite” – 20 minutos
 - 2- Consciência Fonológica- 15 minutos
 - 3- Alfabeto- 15 minutos
 - 4- Compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita- 20 minutos
 - 5- Leitura- 15 minutos
 - 6- Fechamento da aula – 5 minutos
- (CASTRO, 2013, p.2)

Além da estrutura de trabalho, os planos de aula vêm organizados (anexo 6), bem como a leitura deleite(anexo 7) e os anexos a serem utilizados na aula (anexo 8).

De acordo com as instruções contidas na apresentação do material, logo nas páginas iniciais (2013, p. 2) a leitura deleite (prática diária) se justifica porque: “ao ouvir a leitura do professor, a criança aprenderá a ouvir com atenção e compreensão, aprenderá a usar a expressividade e entonação adequadas, quando for autônomo e puder ler textos diversos e

desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura”. Assim, logo abaixo da justificativa, seguem as sugestões de leitura deleite, retiradas da coleção “Nana nenê- uma história para cada dia”, da autora Sônia Robatto.

São 60 textos, aqui chamados de “leituras”, uma para cada dia de trabalho com o material, restringindo-se a textos narrativos. Alguns textos trazem cantigas de roda, canções de ninar, músicas populares, parlendas inseridas nas narrativas. A grande maioria dos textos pertence à categoria do discurso do conto maravilhoso-fantástico, em que animais, bonecos e objetos têm vida própria, conversam entre si e com humanos. Há também algumas lendas e fábulas que fazem parte do acervo cultural brasileiro.

A leitura deleite dá início às atividades propostas, com duração de 20 minutos. Em sua apresentação, a leitura deleite traz os seguintes objetivos “ouvir uma história com atenção; aprender a fazer leitura oral, com expressividade e entonação adequada; identificar os elementos da narrativa”.



Figura 5- Exemplo de leitura deleite
Fonte: (CASTRO, 2013, p.11)

Entendendo-se que o material de intervenção pedagógica “Consolidando a alfabetização em 60 lições” deve também seguir as mesmas concepções de letramento do documento que norteia esse programa, nossas análises iniciais nos levam a verificar, entretanto, que as concepções de letramento que se podem ver consubstanciadas ao longo das atividades propostas no programa, não se alinham às concepções de letramento que ali se evidenciam, o que nos leva a constatar uma certa incoerência entre a teoria e a prática pedagógica.

Em demais palavras, significa dizer que os pressupostos que permeiam o documento norteador do programa de alfabetização para Minas Gerais sancionam o ensino de práticas de escrita que valorizem aspectos do modelo de letramento ideológico, enquanto que o material de apoio desenvolvido para as atividades de alfabetização reflete um alinhamento a aspectos do letramento concebido como elemento catalizador de práticas escolares de escrita e leitura que se restringem ao ensino do código da língua em sua materialidade física, deixando de expor a criança a outras formas de expressão do uso da língua.

Tomando-se por exemplificação as 5 primeiras **lições** e as atividades propostas para os textos, podemos observar inicialmente que estão dispostos 5 blocos de atividades, assim distribuídas e com os seguintes objetivos:

- a) Leitura deleite – 15 minutos;
- b) Consciência fonológica – objetivo: trabalhar a noção de frase;
- c) Trabalho com o alfabeto – objetivo: identificar o nome de letra do alfabeto
- d) Compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita – objetivo: identificar a frase como unidade gráfica
- e) Leitura – objetivo: identificar rapidamente palavras em frases.

Sobre o primeiro item “leitura deleite”, ou de fruição, esta deve ser uma leitura somente para proporcionar um momento de prazer e entretenimento (GUEDES-PINTO et al. 1998). Ler para deleitar-se, ou seja, um prazer suave e prolongado, de acordo com o dicionário Aurélio, de Aurélio Buarque de Holanda. Nessa perspectiva, a leitura deleite não deve ter outro objetivo que não seja outro além do prazer em ler, não devendo ter a função de “pano de fundo” para atender a objetivos didáticos de ensino.

No desenvolvimento da atividade descrita no material, a autora orienta que a leitura seja realmente um momento de prazer, ao observar que a professora deve “tornar a rotina de ouvir histórias em um momento de muito prazer. Falar com entusiasmo sobre a história a ser lida, esperar que todos olhem para a professora e ler com bastante expressividade e entonação”, entretanto no decorrer das orientações, observa-se que são propostos objetivos de ensino para a leitura, como o levantamento de hipóteses a respeito do que será lido, seguido de confirmação ou refutação e o uso de algumas perguntas a respeito do texto, fazendo com

que a fruição da leitura se perca pela obrigatoriedade da criança em encontrar as respostas adequadas.

Entretanto, se considerarmos que as atividades sobre o texto se resumem ao trabalho com as atividades propostas nos 3 itens seguintes, podemos inferir que a proposta de alfabetização se resume à aprendizagem das letras e palavras, com o objetivo de identificar sílabas como unidades gráficas apenas, pois não se observa contextualização alguma dessa aprendizagem com os textos sugeridos como leitura para essa atividade de ensino, como se pode ver em uma das lições propostas para leitura: “Fofinha” (anexo 9), Esta é a historinha sobre as peripécias de uma nuvem no céu, e se percebe, de antemão, que o texto perde sua função de leitura deleite, que seria ler pelo prazer de ler, além de propiciar à criança o despertar para a ficcionalização, ao ser exposta à narrativa e a outros gêneros que fazem parte do acervo de textos que circulam na sociedade da qual faz parte.

No texto seguinte observa-se que a proposta é fazer a decomposição das palavras em sílabas e letras, para se promover a alfabetização. Vê-se aí corroborada a afirmativa de Geraldi (1984), sobre o texto entrar em sala apenas como mero *pretexto* para o reconhecimento de sons em letras, de letras em sílabas e de sílabas em palavras, ficando o objeto de ensino (o texto) decomposto, ementarizado, como afirma Rojo (2006). Essa observação se faz também no terceiro item da proposta, que é “bater palmas” para cada sílaba e “quais letras formam a primeira sílaba do nome ...”. Pode-se aqui verificar que o que é construído como objeto de ensino é apenas uma mínima parte do todo textual, que tem como personagem central o nome de um macaquinho, personagem que entra em um supermercado e grita a palavra bananada, chamando a atenção de todos. Ou seja, a proposta é se trabalhar com o reconhecimento da letra a partir dos nomes dos alunos da sala, aproveitando-se do nome do personagem principal do texto, ficando, entretanto, de se expor os alunos ao texto narrativo, o que poderia ser de grande valia para se trabalhar com os momentos da narrativa, despertando-lhes a curiosidade para as complicações, personagens e outras características desse tipo de texto, e que é o mais apreciado pelas crianças.

Da perspectiva do modelo ideológico de letramento, considera-se, em primeira instância que a seleção do texto já é um ato de cidadania, porque uma escolha cuidadosa do texto que se quer levar ao aluno propiciará que ele entre em contato com assuntos de conhecimento geral, de conhecimento político, de conhecimento do mundo da ciência e tantos outros conteúdos, por demais interessantes e importantes, por dizerem respeito a eventos que se dão na sociedade e no mundo em que se insere.

Por esta razão, devem-se mostrar diversos gêneros de texto ao aluno, como já afirmamos anteriormente e, por isso, compreendemos que é importante o professor mostrar o conteúdo do texto e o relacionar à realidade atual, de alguma forma, como no texto “Supermaneco” (anexo 10), que tem personagens, ações e contexto bem próximos à vida comum de uma criança. Isso se torna necessário para que ela “comece a tecer interpretações e vá construindo significados para o texto” (TORRES, 2009, p. 131). Ainda sobre a seleção textual, é sobretudo primaz trazer em cena a Metáfora da Ecologia de Barton (2000), por chamar a atenção para que os textos, de alguma forma, entreteçam alguma ligação com a realidade do contexto social do aluno, já que, se o conteúdo textual estiver muito distante de uma realidade possível, certamente que esse aluno não será afetado pelo texto, o que vem na contramão do modelo ideológico de letramento.

Nessa linha de raciocínio, há de se ver que se exposto o aluno a diferentes práticas de escrita, ele passa a perceber texto como um objeto que desempenha uma função dentro das práticas sociais da escrita, o que o leva a inferir, posteriormente, que a estrutura formal de qualquer tipo de texto está ligada diretamente à função que desempenha nas esferas sociais, além de que torna mais fácil se entender o binômio Função X Forma dos textos (CARNEIRO, 2005).

No decorrer do trabalho proposto para uma aula, podemos detectar um novo momento de leitura, realizado ao final dos itens, com duração de 15 minutos. Esperava-se que, pelo menos, nesse momento, a leitura fosse para o mero prazer de ler, ou de adquirir conhecimento novo, por meio de informações até então desconhecidas para os pequenos aprendizes ou, simplesmente, de se deleitar com ela. Entretanto, contrariando nossas expectativas, o que acontece é a mesma prática dos itens anteriores: codificação, decodificação e sedimentação de práticas escolares de letramento.

Há de se dizer aqui que não se propõe neste trabalho, em nenhum momento, descaracterizar o trabalho escolar e nem as práticas alfabetizadoras sancionadas pela escola. Elas dão resultado, certamente. O que se quer aqui investigar é se a concepção de letramento que permeia o documento oficial norteador do processo de escolarização inicial em Minas Gerais se materializa efetivamente em todas as fases do processo de alfabetização, inclusive no processo de intervenção pedagógica, como é o caso do material “Consolidando a alfabetização em 60 lições”, objeto de nossa análise.

Ao tratar da “Compreensão da Natureza Alfabética do Sistema de Escrita”, o material dedica 20 minutos de trabalho por dia. Essas atividades contemplam a escrita de palavras, formação de frases, identificação de sílabas, acréscimo, redução ou troca de letras e sílabas

para a formação de novas palavras, atividades de ortografia visando à utilização do H, RR, S com som de Z, SS, uso do G, GU, QU, Ç, função do til, sons nasalados com m e n. Também visando à aquisição da escrita, o “Trabalho com o alfabeto” traz nas 60 lições um trabalho sistemático com as letras do alfabeto, buscando fixar o nome das letras, ordem alfabética e as diferentes formas de apresentação gráfica das letras.

4.3.2.1 Percepções dos professores sobre o diagnóstico inicial

Para a aplicação do material “Consolidando a alfabetização-60 lições” as SREs recrutaram os analistas do PIP- Municipal para uma formação que compreendia o diagnóstico inicial, apresentação e aplicação do material.

Como primeira instrução, deveriam ser selecionados como professores aplicadores do material, os professores alfabetizadores, ou seja, que já tivessem experiência com classes de alfabetização. Os professores selecionados em Paraguaçu-MG atendiam a esse critério, e eram todos do sexo feminino. Uma professora encontra-se com mais de 50 anos, três professores encontravam-se na faixa etária dos 41 a 50 anos e um de 31 a 40 anos. A todos já era conferida uma determinada experiência com práticas de sala de aula e, pelo menos, já tinham trabalhado de 1 a 5 anos com turmas de alfabetização, antes do trabalho com as sessenta lições.

Como formação inicial, quatro professores tinham graduação em Pedagogia e um professor cursara Magistério no nível médio. Todos participaram e/ou participam de formação continuada oferecida pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) como o Pró-letramento, nos anos de 2008 e 2009 e o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) em 2013, 2014 e 2015. Todos declararam conhecer a concepção de alfabetização e letramento que perpassa os documentos oficiais como PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998) e CBC-MG (Currículo Básico Comum de Minas Gerais, 2014).

Para fins de transcrição dos instrumentos de pesquisa, os professores serão nomeados da seguinte maneira: P1, professora concursada e efetiva há aproximadamente 18 anos, lecionando na escola central da cidade, na faixa etária de 41 a 50 anos. P2, professora contratada com experiência de 3 anos em turmas de alfabetização, lecionando em escola na zona rural da cidade, na faixa etária de 41 a 50 anos; P3 professora concursada e efetiva há aproximadamente 18 anos, lecionando na escola da periferia da cidade, na faixa etária de 41 a

50 anos. P4 professora contratada com experiência em turmas de alfabetização de 2 anos, lecionando na escola que recebe alunos da zona rural e P5, professora concursada e efetiva há aproximadamente 4 anos, lecionando em escola na zona rural da cidade, na faixa etária de 30 a 41 anos. O pesquisador será nomeado de P.

O tema do primeiro grupo focal, nomeado por nós de “O diagnóstico” causou certa estranheza aos professores participantes da pesquisa. Nenhum deles conhecia os critérios para seleção das crianças, visto que esse trabalho foi feito pelos analistas da Secretaria Municipal de Educação, conforme orientação da SRE. Quando foram apresentados ao texto do diagnóstico dos alunos leitores (piada) e a matriz de referência, as opiniões divergiram bastante:

P1: Isso no 3º ano?

As professoras se entreolham e riem.

P4: Eu acho um texto bem coerente com o que se pretende diagnosticar.

P1: Acho que não tem como identificar tudo isso numa piada. Tem criança que lê, lê, lê e num sabe nem que é o papagaio que tá no telefone. Ainda fala “Oh, tia é o papagaio que tá no telefone?”, até espanta. Eles têm que amadurecer mais, quem sabe até o final do ano?

P4: Mas tanto o eixo como as capacidades estão de acordo com a faixa etária dos alunos. Por se tratar de um diagnóstico eles não precisam acertar tudo, mas têm que dominar essas capacidades até o fim do ano.

Quando **P1** estabelece a condição de que as crianças podem dominar essas capacidades até o final do ano, reafirmam os dizeres da resolução SEE-MG nº 2197/ 26 de outubro de 2012, que estabelece em seu art. 61, § 1º que:

Ao final do Ciclo da Alfabetização, todos os alunos devem ter consolidado as capacidades referentes à leitura e à escrita necessárias para expressar-se, comunicar-se e participar das práticas sociais letradas, e ter desenvolvido o gosto e apreço pela leitura. (MINAS GERAIS, 2012).

A professora P4 cita que as crianças não são obrigadas a saber tudo no momento do diagnóstico, mas devem dominar essas capacidades até o final do ano, assim como a professora P1, que agrega mais um elemento: a maturidade. Através desse novo elemento retratam-se “mitos”, como a maturidade para a leitura e escrita que foi propagada durante muitos anos nos discursos pedagógicos. Quando a professora P1 coloca o elemento

maturidade, revela a crença de que a competência de entender um texto e interagir com o que se lê está atrelada mais a uma condição biológica do que a uma condição de ensino/aprendizagem. Nesse sentido, retomamos o conceito do letramento autônomo novamente e que permeia a fala da professora, ao manifestar que somente após a aquisição da técnica de codificação/decodificação que viria a compreensão dos textos, com o tempo, por meio da maturidade.

Continuamos a análise do diagnóstico inicial com a outra versão do diagnóstico para os alunos não leitores. Após a explicação de que aos alunos que não conseguiram ler a piada, eram apresentadas as frases supracitadas com a presença de gravuras, para a leitura: “A menina toca piano” e “O coelho brinca com a bola”, as professoras discutem:

P1: Uma criança que não tá alfabetizada não tem condições de ler essas frases. Ela ia falar só o nome dos desenho. Se ela conhecesse todos os desenhos ela ia falar coelho, bola, menina, ela sabe por causa da imagem.

P4: Acredito que se as frases fossem com palavras mais comuns da realidade dos alunos... Nossa, essa pergunta me deu um nó, porque me leva a refletir.

P: Pensem na realidade de vocês, nas crianças que vocês trabalharam.

P1: As palavras piano, coelho... eu sei que eles veem no desenho tal, mas não é da realidade, ninguém tem um piano hoje em dia.

P: Então, tinham crianças que falavam que era teclado, porque o desenho não é de um piano é de um teclado.

P4: Porque também eles veem teclado em casa, na igreja...

Ao observarmos a capacidade contemplada no eixo Leitura: “Desenvolver capacidades relativas ao código escrito, especificamente necessárias à leitura”, e os descritores “ler frase” e “ler palavras”, percebemos que tanto o diagnóstico, como as professoras, concebem a leitura como o simples processo de decodificação. Quando a professora P1 diz “Uma criança que não tá alfabetizada não tem condições de ler essas frases. Ela ia falar só o nome dos desenhos. Se ela conhecesse todos os desenhos ela ia falar coelho, bola, menina, ela sabe por causa da imagem.”, deixa clara a ideia da leitura como habilidade técnica, relacionando-a ao conceito de estar ou não alfabetizada, devido à presença de palavras compostas por sílabas não canônicas.

A consideração de que para estar alfabetizada a criança deva conhecer as sílabas canônicas e não canônicas, com a sequenciação que prevalece no método silábico, primeiro o trabalho com as sílabas canônicas e posteriormente as não canônicas, é algo arraigado no trabalho com a alfabetização para os professores participantes da pesquisa. Daí a consideração feita pela professora, pois se a criança não conseguiu ler o primeiro texto

apresentado (piada), que é um texto composto por sílabas canônicas e não canônicas, também não conseguira ler as frases com a mesma composição.

Quando o descritor “ler frases” aparece na matriz de referência e sequencialmente o que deve ser observado ao avaliá-lo, deparamo-nos com o seguinte “observar se o aluno lê com entonação seguindo a pontuação”. Levando em consideração que os desenhos presentes nas frases induzem a uma leitura incidental das frases, o que não significa que a criança tenha autonomia na leitura, as duas frases apresentadas são afirmativas, o que não possibilita avaliar se a criança lê realmente com a entonação adequada. Quanto ao descritor “ler palavras”, a orientação sobre o que observar é “observar como o aluno lê as sílabas não canônicas”. Na frase “A menina toca piano” não existem sílabas não canônicas, já na frase “O coelho brinca com a bola”, aparecem somente as palavras *brinca* e *com*. Percorrendo a matriz de referência, nota-se que as frases tornam-se somente um pretexto para avaliar outras capacidades relativas a técnica de leitura e escrita.

Os níveis de escrita são avaliados através de um ditado de palavras do mesmo campo semântico (borboleta, cavalo, zebra e rã) e uma frase de livre escolha do analista, que, no caso de Paraguaçu-MG, foi a frase “O coelho brinca com a bola”. É importante salientar que esse teste era aplicado aos alunos leitores, pois os não leitores seriam avaliados apenas pela escrita das palavras que substituiriam os desenhos das frases utilizadas no teste de leitura, ou seja, MENINA, PIANO, COELHO e BOLA. Quando perguntamos aos professores a respeito do teste avaliativo da escrita, “você acreditam que as crianças não alfabetizadas escreveriam essas palavras?” responderam que:

P1: Não, primeiro porque as palavras são difíceis. Teria que pegar palavras da vivência deles, mas corre o risco deles decorar. De tanto ver a palavra eles decoram, aí como falar que esse é o nível de escrita?

P: Vocês acham que para uma criança que está no nível pré-silábico ou silábico esse material funcionaria?

P1: Não era o caso de nenhum dos meus. Pra criança que... que não lê ou escreve nada, não funciona não. Esse é pra uns intermediários.

P5: Eu acho que tinha que ter sido feito dentro da sala de aula, no dia a dia da criança. Às vezes naquele momento ele num tá bem: tá com dor de barriga, brigou em casa, a mãe brigou com ele. Sabe, ele num tá bem, ele num vai ler, não vai entender. Ele tá nervoso, com medo, tá triste, então ele não vai reagir corretamente a isso. Ela tem que ser dentro da sala de aula e no dia a dia, em vários momentos: na entrada, depois do recreio, na saída. A criança quando chega tá sonolenta, depois do recreio ela tá eufórica, na hora de ir embora tá...

P4: Só um diagnóstico é pouco. Podia ser um, depois de uma semana outro... Um grupo de palavras é pouco demais.

Se estabelecermos uma comparação entre os diagnósticos de leitura e o de escrita dos alunos leitores e não leitores, notamos a fragilidade que existe neles. Enquanto o diagnóstico para alunos leitores contempla várias capacidades relativas ao eixo da leitura, o diagnóstico de escrita apresenta-se muito rudimentar, impossibilitando um diagnóstico mais preciso sobre o que esse aluno é capaz ou não de escrever.

A identificação do nível de escrita em que essa criança se encontra, mais uma vez emerge da concepção dominante do letramento autônomo nas salas de aula, onde o ato de escrever resume-se em escrever corretamente segundo os padrões da norma culta, ou seja, alcançando-se o nível alfabético-ortográfico, de acordo com a classificação utilizada no diagnóstico. Nesse momento, é primaz a afirmação de Street (2014, p. 132), quando cita que “a apresentação escolar do texto, portanto, não problematiza seus sentidos e conteúdos, pois o foco é a forma”. O autor ainda, em seu texto, menciona a seguinte afirmação, quando reflete sobre a aplicação de testes diagnósticos e avaliações em escolas dos Estados Unidos que, em sua avaliação, muito se assemelham ao diagnóstico a que nos referimos: “de igual modo, testes diagnósticos e avaliações eram usados como forma de criar distância entre as crianças e a sua própria percepção de seu conhecimento” (Street, 2014, p. 132).

As professoras foram questionadas sobre o que é mais importante para considerar uma criança alfabetizada: ler ou escrever? Em unanimidade respondem que os dois conhecimentos são importantes. Posteriormente, fizeram uma breve análise da matriz de referência dos alunos não leitores, identificando quais os eixos de trabalho eram contemplados no diagnóstico, a fim de identificar qual seria a prioridade da avaliação. Chegaram ao seguinte resultado: apenas uma capacidade relacionava-se ao eixo da leitura e uma capacidade à da escrita, as demais se relacionavam à técnica de leitura e escrita, como diferenciar sinais gráficos de letras e desenhos, contar palavras, sílabas e identificar sílabas finais e iniciais. Após a análise surgiu o seguinte comentário:

P4: Leitura, sem dúvida. A leitura hoje em dia tá sendo mais trabalhada que a escrita. O mundo tá mais, mais precisando de leitura. Você vai no caixa eletrônico, você não precisa ter uma letra legível, linda e maravilhosa pra mexer no caixa eletrônico. Você precisa de que pra interpretar uma conta de água e de luz? Então tudo hoje é no zap zap, MSN, hoje me dia não tá se cobrando tanto a escrita, mas eu preciso saber. Como que eu vou redigir uma procuração? Então é difícil, mas na minha opinião tinha que caminhar junto.

O comentário da professora retrata a necessidade que ela vê se trabalhar a leitura no ambiente escolar, devido às demandas sociais atuais. Porém, apesar de reconhecer a importância do domínio da leitura para a autonomia nas atividades cotidianas, crê que essa autonomia é adquirida por meio do domínio da técnica, quando relaciona as atividades relativas à técnica como sendo de leitura, reproduzindo uma vez mais a ideia de que o domínio das letras, aspecto importante do modelo autônomo de letramento, seja suficiente, pois uma vez dominado, o restante acontece como consequência desse aprendizado.

4.3.3 Os resultados do PROALFA e o material “Consolidando a Alfabetização - 60 Lições”

O PROALFA (Programa de Avaliação da Alfabetização) é parte integrante do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública, que teve início em 2005. A princípio, esse programa avaliava somente o 2º ano da rede estadual, porém foi sendo ampliado, visando fazer um diagnóstico mais profundo do processo de alfabetização e letramento nas escolas públicas de Minas Gerais.

É fundamental compreender a concepção de alfabetização que embasa o PROALFA e se reflete no Programa de Intervenção Pedagógica (PIP), a fim de relacionarmos a intenção da elaboração das 60 lições, uma vez que estão intrinsecamente ligados.

De acordo com a Revista do PROALFA (Minas Gerais, 2013, p. 10) a concepção de alfabetização que norteia o PROALFA é aquela “que envolve também a dimensão do letramento, isto é, o aprendizado das regras do sistema de escrita da Língua Portuguesa em situações sociais de utilização da escrita e da leitura”.

Mesmo comungando dessa concepção, o PROALFA, por se tratar de uma avaliação em larga escala, focaliza seus parâmetros no letramento escolar. As avaliações externas são instrumentos elaborados para a produção de indicadores para futuros encaminhamentos de políticas públicas diferenciando-se da avaliação da aprendizagem. Seria inviável para uma avaliação de grande escala verificar outros aspectos do letramento, tratando somente de índices neutros de letramento conforme discutido no item 2.5 Implicações políticas para o letramento.

Nesse sentido, sabemos das limitações desses instrumentos e comungamos com a afirmação de Street (2014) de que não existe somente um letramento, mas sim múltiplos

letramentos, entretanto, Kleiman (2007) associa o conceito de letramento escolar à existência de várias agências de letramento sendo que a escola é apenas uma delas, e o foco da avaliação é o letramento escolar e o seu ensino na instituição responsável por isso.

Ao observarmos a matriz de referência do PROALFA de 2013, verificamos que as competências avaliadas estão subdivididas em 4 tópicos:

- a) reconhecimento das convenções do sistema alfabético;
- b) apropriação do sistema alfabético;
- c) leitura, compreensão, análise e avaliação;
- d) usos sociais da leitura e escrita.

Nesses 4 tópicos estão dispostos os descritores a serem avaliados. Supõe-se que ao final do 3º ano do Ciclo de Alfabetização os alunos sejam capazes de dominar as seguintes habilidades de leitura:

QUADRO 2- Habilidades avaliadas no PROALFA em 2013

DESCRITOR	HABILIDADE AVALIADA
D1	Identificar letras do alfabeto.
D2	Diferenciar letras de outros sinais gráficos como números, sinais de pontuação ou de outros sistemas de representação.
D3	Distinguir, como leitor, diferentes tipos de letras.
D4	Conhecer as direções e o alinhamento da escrita da Língua Portuguesa.
D5	Identificar, ao ouvir uma palavra, o número de sílabas (consciência silábica).
D6	Identificar sons de sílabas (consciência fonológica).
D7	Compreender a função da segmentação de espaços em branco na delimitação de palavras em textos escritos.
D8	Ler palavras.
D9	Ler pequenos textos.
D10	Localizar informação explícita em textos de maior extensão e de gêneros e temas menos familiares.
D11	Identificar elementos que constroem uma narrativa.
D12	Inferir informações em textos.
D13	Identificar assunto em texto.
D14	Formular hipóteses.
D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto.
D16	Estabelecer relações de continuidade temática a partir da recuperação de elementos da cadeia referencial do texto.
D17	Identificar o efeito de sentido decorrente da utilização de recursos gráficos, seleção lexical, repetição.
D18	Identificar marcas linguísticas que evidenciam o enunciador no discurso direto e indireto.
D19	Distinguir fato de opinião sobre o fato.
D22	Reconhecer os usos sociais da ordem alfabética.
D23	Identificar gêneros textuais diversos.
D24	Reconhecer finalidade de gêneros textuais diversos.

Fonte: MINAS GERAIS, 2013, p. 15

Para analisarmos os resultados do teste é necessário conhecer a escala de proficiência do PROALFA. Essa escala varia de 0 a 1000 pontos, em intervalos de 50 em 50 pontos. Quando o resultado obtido pelos alunos alcança o índice de até 450 pontos, estes são classificados em Baixo Desempenho (BD), o que significa que esses alunos “desenvolveram apenas habilidades muito elementares” (MINAS GERAIS, 2013, p. 19). De 450 a 500 pontos, indica que os alunos tiveram um desempenho intermediário, o que significa dizer que leem palavras e pequenos textos e localizam informações explícitas em textos curtos e de gêneros conhecidos. Acima de 500 pontos atingiram o padrão de desempenho recomendável, conseguindo interagir com os textos mais extensos e complexos, estabelecendo relações entre partes de textos, fazendo inferências, identificando elementos da narrativa, dentre outras habilidades.

4.3.3.1 Os resultados do PROALFA em Minas Gerais e em Paraguaçu-MG

Quando observamos os resultados divulgados na Revista do PROALFA do ano de 2013, os números mostram que a proficiência média do estado de Minas Gerais saltou de uma proficiência média de 556,1, em 2012 para 570,8, em 2013. O percentual de alunos no baixo desempenho em 2012 era de 12,3%, caindo para 8,9%, do intermediário de 14,1% (2012) para 10,7% (2013), e atingindo 80,4% no nível recomendável em 2013, sendo que em 2012 o índice era de 73,6%. Diante de tais dados, considera-se que os resultados obtidos em 2013 devem-se ao uso do material 60 lições.

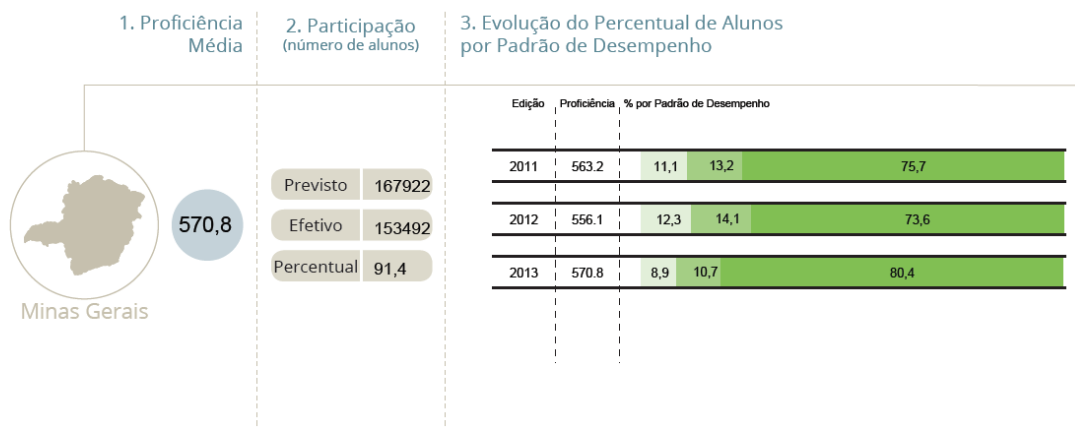


Figura 6- Resultado do PROALFA em Minas Gerais
Fonte: MINAS GERAIS, 2013, p. 39

Entretanto, quando tomamos o resultado no município de Paraguaçu-MG, os dados numéricos mostram o contrário. Em 2012, o índice de proficiência média era 597,5 caindo para 569,9 em 2013. Conseqüentemente a porcentagem de alunos no baixo desempenho aumentou substancialmente, saltando de 6,4%(2012) para 14,7% (2013), o intermediário caiu de 8,6% (2012) para 5,5% (2013) e o recomendável de 85% (2012) para 79,8% (2013). O município em questão tinha sua rede pública de escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental composta por 6 escolas municipais e 2 estaduais e todas utilizaram o material “sessenta lições” na intervenção pedagógica.

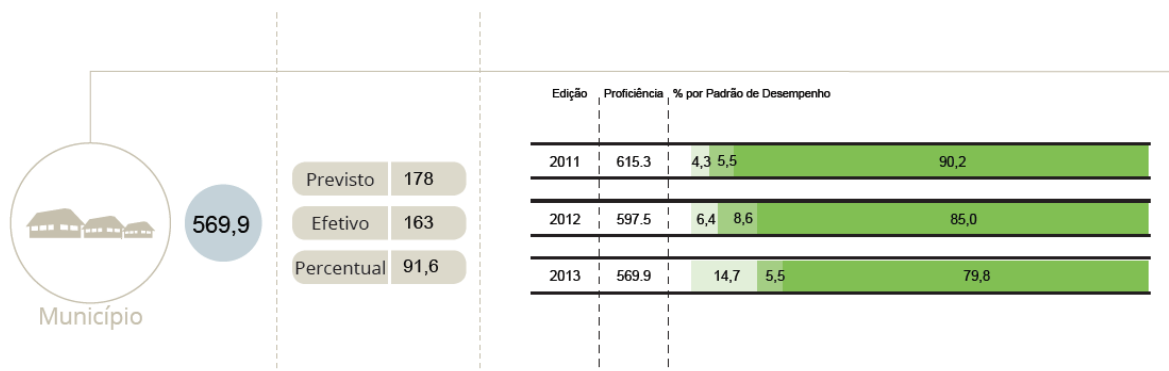


Figura 7- Resultados do PROALFA em Paraguaçu-MG
 Fonte: MINAS GERAIS, 2013, p. 39

O universo dessa pesquisa reduz-se às escolas da rede municipal de ensino de Paraguaçu-MG, e sobre o qual poderemos fazer uma descrição mais detalhada da participação dos alunos e dos resultados obtidos. Nas escolas municipais dessa cidade, os resultados na avaliação externa apresentaram resultados semelhantes ,conforme apontam os gráficos(figuras 9 a 14):

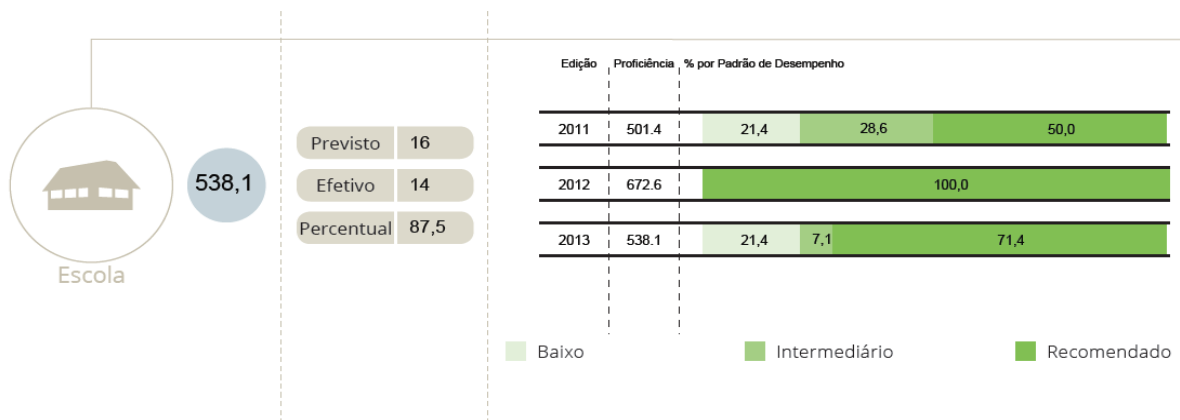


Figura 8- Resultados do PROALFA em Paraguaçu-MG- Escola 1
 Fonte: MINAS GERAIS, 2013, p.39

Esse gráfico aponta o resultado de uma das escolas cujo índice de proficiência do ano anterior era de 672,6 com todas as crianças no nível recomendado, enquanto que no ano de 2013, ano de aplicação do material “Consolidando a alfabetização-60 lições”, o índice de proficiência média caiu para 538,1, tendo crianças nos níveis baixo e intermediário.

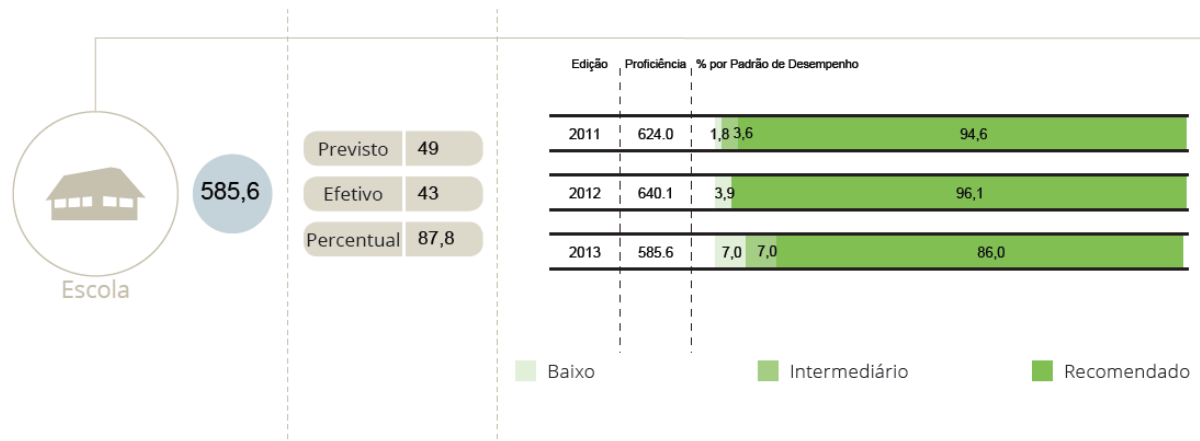


Figura 9- Resultados do PROALFA em Paraguaçu-MG- Escola 2
Fonte: MINAS GERAIS, 2013, p.39

A escola 2 assim como a escola 1 também apresentou uma queda no índice de proficiência média em 2013. Em 2012 esse índice era de 640,1, enquanto que em 2013 apresentou o índice de 585,6. O percentual de crianças no nível baixo saltou de 3,9% para 7% e ainda aparece 7% de crianças no nível intermediário.

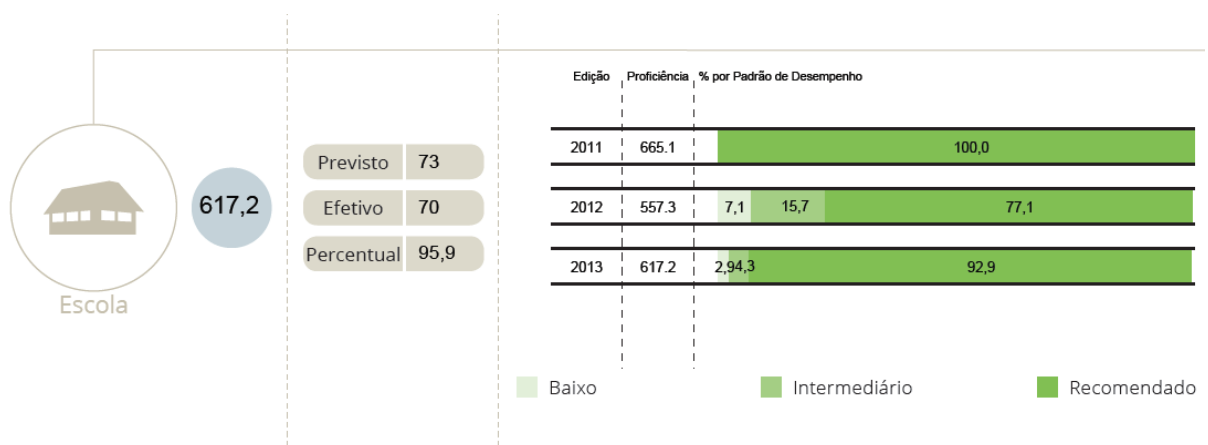


Figura 10- Resultados do PROALFA em Paraguaçu-MG- Escola 3
Fonte: MINAS GERAIS, 2013, p.39

A escola 3 diferente das duas escolas anteriores tem em 2013 seu índice de proficiência média de 617,2 e em 2012 esse índice era de 557,3. Apresenta também uma queda no percentual de crianças que se encontram nos níveis baixo e intermediário.

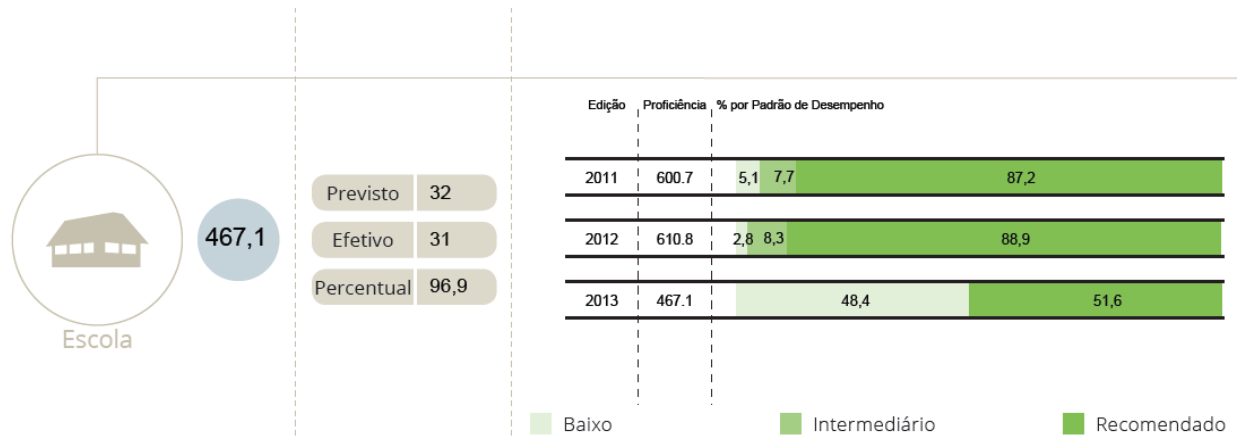


Figura 11- Resultados do PROALFA em Paraguaçu-MG- Escola 4
Fonte: MINAS GERAIS, 2013, p. 39

A escola 4 assim como as escolas 1 e 2 mostra a queda mais significativa no índice de proficiência média e percentual de crianças no baixo desempenho. Em 2012 a escola tinha um índice de proficiência média de 610,8, com apenas 2,8% das crianças no nível baixo, enquanto que em 2013 esse índice cai para 467,1 e 48,4% de crianças no nível baixo.

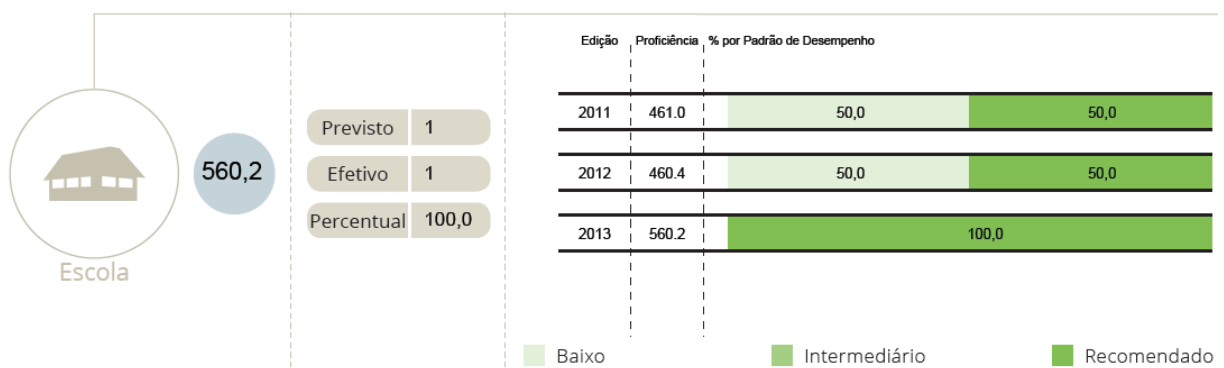


Figura 12- Resultados do PROALFA em Paraguaçu-MG- Escola 5
Fonte: MINAS GERAIS, 2013, p. 3

A escola 5 em 2012 apresenta um índice de proficiência média de 460,4 com 50% das crianças no nível baixo. Já em 2013 esse índice salta para 560,2 e 100% das crianças no nível recomendável.

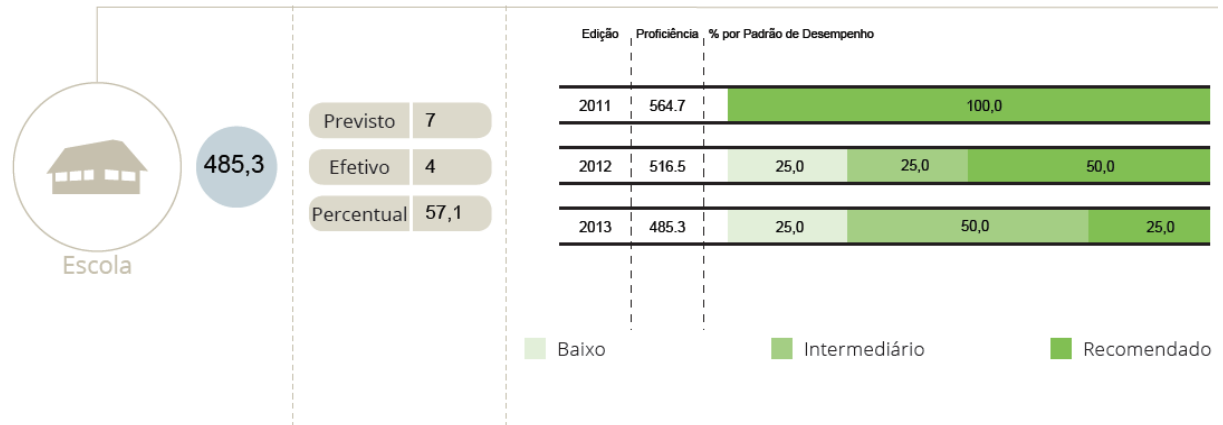


Figura 13- Resultados do PROALFA em Paraguaçu-MG- Escola 6
 Fonte: MINAS GERAIS, 2013, p. 39

Na escola 6 o resultado também apresenta uma queda se comparado ao de 2012. Em 2012 o índice de proficiência média era de 516,5, com 25% das crianças no nível baixo, 25% no nível intermediário e 50% no recomendável. Em 2013 o índice passa para 485,3 com 25% de crianças no nível baixo, 50% no intermediário e 25% no recomendável.

Ao observarmos os gráficos de desempenho no PROALFA, concluímos que somente duas das seis escolas municipais aumentaram seus índices de desempenho em relação ao ano anterior. Muitos podem ser os motivos para que esse desempenho não tenha atingido os níveis desejáveis, porém nossa reflexão segue acerca da aplicação do material em estudo.

Participaram da intervenção pedagógica com as “sessenta lições”, em toda rede municipal, 39 crianças. Dessas 39 crianças, 33 realizaram a avaliação do PROALFA e 6 não. Das 33 crianças, 17 atingiram o nível recomendável na avaliação externa e 16 ficaram distribuídas entre os níveis intermediário (3) e baixo (13).

Se analisarmos esses dados somente quantitativamente podemos dizer que o material “sessenta lições” atingiu níveis razoáveis de aproveitamento, uma vez que aproximadamente 51% das crianças atingiram níveis recomendáveis na avaliação externa.

Trazemos como problematização sobre esses resultados, a reflexão de Street (2014), ao se referir a um fenômeno que cunhou de “pedagogização do letramento” para denominar o processo em que letramento passou a ser associado às práticas educacionais de leitura e escrita (ensino/aprendizagem). O autor define esse tipo de letramento como um modelo superior, em detrimento dos demais, o que faz com que a hegemonia dominante prevaleça no contexto escolar e também invada os lares como sendo a forma ideal de letramento. O PROALFA, por se tratar de uma avaliação em larga escala, deixa bem claro em sua apresentação, que o objeto

do programa e avaliar somente o letramento escolar, ou seja, o letramento sancionado pela escola.

A autora do material, quando questionada sobre sua percepção dos resultados após a aplicação do material, responde da seguinte maneira:

As 60 Lições foram desenvolvidas em todo estado de Minas Gerais e os resultados foram muito bons. Aqui em Belo Horizonte, nas escolas da Metropolitana B, por exemplo, 90% das crianças que não estavam alfabetizadas no início do ano de 2013 foram alfabetizadas até o final do ano letivo. Em Minas os resultados das avaliações externas comprovaram a eficácia das 60 Lições. Porém é preciso salientar que, na verdade, o empenho e o envolvimento de todos os profissionais envolvidos é que garantiu o sucesso do material.

Tendo como um dos parâmetros de eficácia do material o resultado das avaliações externas, em dados numéricos somente, concordamos que o material atendeu ao que chamamos de letramento escolar, uma vez que o PROALFA avalia somente essa instância de letramento. Entretanto, o que a autora julga ser o motivo do sucesso na aplicação do material é a postura do professor frente ao trabalho com o material. Subentende-se que, quando a autora considera o empenho e envolvimento dos profissionais, estaria se referindo à sequência dos sessenta dias letivos sem interrupção, e à disponibilidade em reproduzir e organizar o material e seguir as orientações contidas.

Seguindo o mesmo eixo investigativo, passaremos agora para as percepções dos professores da rede municipal da cidade sul mineira sobre o material “Consolidando a alfabetização- 60 lições”.

4.4 PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES APLICADORES EM RELAÇÃO AO MATERIAL “CONSOLIDANDO A ALFABETIZAÇÃO – 60 LIÇÕES”

Serão descritos, nesse momento, parte dos dados obtidos através da coleta de dados com os professores aplicadores do material, buscando algumas percepções destes em relação ao material estudado.

4.4.1 O que é alfabetização e letramento para esses professores

Num primeiro momento, foi feita uma entrevista semiestruturada com os professores individualmente, em que se desejava conhecer qual era a concepção de alfabetização e letramento desses profissionais. A razão maior de ser realizada de modo individual foi para que pudéssemos perceber a autenticidade dos conceitos construídos pelos professores, sem a influência de outras opiniões. Os dados apontam que os cinco professores participantes demonstraram conceber alfabetização como um processo técnico da aquisição do sistema de escrita, como se pode verificar na fala da professora P4, quando assim se manifesta: “Alfabetização é quando eu dou à criança a noção do que é ler, a noção dela juntar o B com A pra fazer BA, o T com A pra fazer TA e o T com A pra fazer TA, pra ela chegar e ler assim BATATA. Ela decodificou as letrinhas, colocou os sons tudo bonitinho”, ou ainda quando P2 ressalta: “Alfabetizar é juntar as letras e depois conseguir decifrá-las” e, nas palavras de P3: “É fazer a criança ler e escrever”. Essas revelações demonstram o quanto aspectos do letramento autônomo prevalecem na concepção de alfabetização. Ao exporem suas ideias a respeito do que é letramento, as professoras utilizam os seguintes termos: “Letramento é como eu vou usar a leitura e escrita na minha vida” (P2), ou em chavões já largamente conhecidos, como preferiu P3, ao responder que são os usos e funções sociais da escrita.

Evocamos Barton (1994, p. 34), em seu quarto princípio da Metáfora da Ecologia, ao enfatizar ser a constituição do letramento histórica, pois o entrelaçamento da história individual, junto ao sentido social de história, como o desenvolvimento da cultura, pode “trazer luz ao processo de aprendizagem”. Quando as professoras deixam claro o que entendem por alfabetização e letramento, podemos notar quão forte é a relação de poder existente no letramento. Essas professoras mesclam sua concepção de alfabetização e letramento à prática internalizada por elas durante sua escolarização (história individual), cujo foco era o letramento autônomo e as atuais concepções de letramento que vêm sendo trabalhadas em sua formação continuada e que atualmente se mostram valorizadas socialmente. Podemos notar uma sobreposição de Discursos que se refletem na prática de sala de aula. Apesar de propagarem verbalmente as novas concepções que adquiriram em sua formação, na prática continuam com a mesma concepção tradicional a qual foram alfabetizadas.

4.4.2 O texto no material

O tema tratado no segundo grupo focal realizado com os professores aplicadores do material foi “O papel do texto no material”. Os professores foram convidados a realizar um levantamento a respeito dos gêneros textuais presentes no “Consolidando a alfabetização-60 lições”. Quando indagados sobre os gêneros textuais trabalhados no material, os professores relatam o seguinte:

P1: Parlenda.

P4: As parlendas eram ótimas, apesar de que eles não sabiam que se chamavam parlendas.

P: Quadrinhas...

P1: Tinha quadrinha, música. Esse material eu achei bem rico!

P: Em gêneros textuais?

P1: É, em gêneros textuais.

P3: Ai, não tem gênero textual! Tem só aquelas histórias que pegaram naquele livro de histórias diárias lá.

P: Mas a gente acha ainda uma coisa ou outra, um trava-língua... Vamos ver? Na primeira lição trabalha o trava-língua do sapo, a cantiga de roda O cravo brigou com a rosa, tem... Vou mostrar pra vocês alguns tipos de texto presentes no material: tem piada a do Joãozinho e da professora, história em quadrinho da Turma da Mônica, tem carta enigmática, tem até uma poesia do Vinicius de Moraes..

P2: Ai eu lembro!

P: Tem curiosidades, tem uns textinhos que são mais pseudoleituras.

P3: Eu acho que faltou muita coisa: bilhete, receita, lista telefônica, são coisas mais da realidade dos nossos alunos, não é, faltou até alguma coisa relacionada às redes sociais.

P2: Tinha umas leituras muito grandes. Deveria ter mesmo, igual teve os gêneros aqui, uns textos mais simples.

P3: Eu acho que tinha que bater mais em cima daquilo que eles vão usar na vida. Desde quando eles vão usar um poema? Não é desfazendo. Desde quando na minha vida eu vou ficar cantando “O cravo brigou com a rosa”? Não é?

As professoras fazem movimento afirmativo com a cabeça

P3: se é pra alfabetizar e letrar, e os dois caminham juntos, por que eu vou letrar com isso? Tem que conhecer sim que isso faz parte da cultura, é cultura, mas... Carta, pra que nós usamos carta hoje? E a gente fica ensinando escrever carta.

P2: Eu tava pensando isso ontem, pra que? Ninguém escreve carta mais!

P3: Eu acho que tem que saber, tem que conhecer saber que existiu. Igual cartão-postal, existe cartão postal ainda?(risos) Hoje a gente faz uma self em tempo real. É bom saber que existiu, como se fosse o caso de preservar a cultura, existiu, mas você não precisa ficar ali (faz gesto de batendo).

Diante das exposições dos professores, nota-se que a variedade dos gêneros textuais presentes no material é boa, apesar de ressaltarem que muitos textos que fazem parte da vivência dos alunos deixaram de ser tratados no material. O material, apesar de apresentar

gêneros textuais de diferentes tipos, não menciona a sua função social nem seu contexto real de utilização.

Para Carneiro (2005), a utilização de textos relacionados diretamente às práticas sociais em situações concretas de comunicação constitui um elemento facilitador na apreensão do funcionamento da língua.

A questão da crítica feita por P2 e P3 sobre a escrita de cartas e cartões postais remete-nos, mais uma vez, à ideia da existência de não apenas um letramento, mas de letramentos localizados (Barton, 1998). Na cidade, no bairro onde esses professores vivem, a prática da escrita de cartas pode ser algo ultrapassado, porém ainda é utilizada em outros contextos socioculturais, pois ainda encontramos “escribas” em estações de ônibus interestaduais, sempre dispostos a escrever cartas a pedido de pessoas que desejam se comunicar com seus familiares, como acontece frequentemente no norte e nordeste do país. Nesse momento, socorremo-nos em Barton (1998) que valoriza os letramentos vernaculares como forma de atribuição de sentido. Mas, como o próprio autor enfatiza, é errônea a concepção de que o professor deva se ater somente às práticas de escrita já conhecidas, de seus contextos mais próximos, visto que a função da escola e a tarefa do professor é expor os alunos às mais variadas práticas de letramento. O contexto imediato é apenas o ponto de partida para socialização nas diversas práticas utilizadas na sociedade. Manter-se somente no contexto sociocultural do aluno levaria a um reducionismo do conceito de letramento.

Em outro trecho da conversa, as professoras apontam a falta de conexão entre os textos apresentados no material e o contexto sociocultural das crianças atendidas, como se pode observar na sequência abaixo:

P3 Tem umas coisas decon, descon..ai.

P: Descontextualizadas?

P5: Verdade, os textos poderiam ser mais condizentes com a realidade deles, mais chegados com o dia a dia.ali foi interessantíssimo o texto “A sopa da velha”.

P: A sopa de pedra

P5: Foi interessantíssimo, que ali até me lembrou um fato que meu pai dizia “Quem tem fome come até sopa de pedra”. Aí eu conversei isso com eles, que se lavava a pedra e colocava, tomate, cebola, batata e eles perguntaram: “e comia a pedra, tia?”, isso porque eu não tinha lido ainda o texto pra eles. Aí quando eu li o texto eles ainda custaram aperceber que a pedra era só um pretexto pra que a velha desse os ingredientes da sopa. Mas eles gostaram porque era da realidade deles.

P: Pois é, nos grupos que fiz com as crianças esse foi o texto que eles mais gostaram em todas as escolas.

Analisando o contexto sociocultural das crianças atendidas na intervenção pedagógica pela P4, notamos que a grande maioria das crianças é proveniente da zona rural, contexto bem parecido com o do texto “A sopa de pedra”, que trata de um “causo” de Pedro Malasartes, o que provoca o interesse pelo provável sentimento de pertencimento a esse novo Discurso introduzido. Nesse sentido, encontramos fundamentos que justificam a valorização do contexto onde os alunos estão inseridos, pois o significado de um texto “não está na mente do aluno nem no texto escrito, mas no caminho entre o lar e a escola” (Barton, 2008, p. 3).

Após essa discussão, surge uma dúvida entre os professores:

P: E vocês acham que aqui no material o texto, ele foi usado com esse papel de contextualizar mesmo?

P3: Eu acho que não. Eram textos grandes, extensos, algumas dessas histórias mesmo eram sem sentido. A gente lia, relia, mas parece que não tinha muito...

P5: Eu achava muito extensos. Tinham textos bons, mas pra quem tava despertando pra leitura e pra escrita eu achava muito grande. Se fossem textos mais curtos... Não aqueles de cartilha, mas textos mais, mais da realidade deles seria melhor. Se tivesse na leitura deleite uma receita, ou que fosse textos instrucionais de um joguinho.

P: Vou pegar um exemplo aqui pra vocês falarem pra mim se isso é uma contextualização ou não do trabalho: o eixo era a parte da consciência fonológica e o objetivo era identificar rimas. Até colocam aqui uma quadrinha, não a cantiga de roda de O Cravo brigou com a rosa

“ O cravo brigou com a rosa

Debaixo de uma sacada

O cravo saiu ferido

E a rosa despedaçada”

“Agora eu vou falar de um jeito diferente, dizer a quadrinha com o tom de voz bem baixo e as rimas com o tom bem alto. Perguntar quais as palavras que combinam, rimam nessa quadrinha? Agora vou falar a quadrinha e vocês vão completar com as palavras que combinam ou rimam. Por que essas palavras rimam?”

Isso aqui para vocês é uma contextualização? Usar a parte de um texto para trabalhar a rima?

P3: Eu não sei, trabalhou só uma parte...

P: Embaixo, depois, trabalha a outra parte, trabalhou parte por parte, a cantiga inteira. E depois retoma de novo aqui

P2: Eu achei que você perguntou: se for com a primeira leitura não tem nada a ver.

P: Depois retoma lá na “Leitura”, esse aqui é do “Meu amigo Chico”, aí lá no final ele usa de novo, usa um trecho. Era pra escrever no cartaz “ Era uma vez um carrinho bonitinho e amigo. Ele se chamava Chico”, que era tipo um resumo da leitura deleite. Aí na consciência fonológica trabalhava com O cravo brigou com a rosa e depois na parte da compreensão do sistema de escrita trabalhava de novo com O cravo brigou com a rosa usando o lugar do s. Usava a palavra rosa, sacada voltava lá na palavra sapo da primeira leitura para falar do s inicial e o s no meio de palavras.

P2: Eu acho que ele está contextualizando sim, uai. Ele tá contextualizando, tá usando aquele texto pra trabalhar todos os eixos.

P: É isso que vocês entendem por contextualização?

P3: Eu penso que contextualizar tem a ver com a realidade. Coisa... entendeu, real, do dia a dia, tirada da vivência do aluno, histórias do aluno.

P: Talvez se tivesse trabalhado a rima com o nome dele, seria mais contextualizado do que trabalhar com isso, na sua opinião?

P3: Talvez, isso. Eu vejo contextualização assim. Porque aí já entra a interdisciplinaridade, você pegar essa música e trabalhar som de s de z, rima, usar ela pra fazer várias coisas. Não é isso? Vejo contextualização trazer pra perto da realidade do aluno.

P2: Eu já acho que é trabalhar todos os eixos dentro de um texto.

P: Que é o que a sequência didática faz?

P2: É. Eu uso uma história pra trabalhar Português, Matemática, História, Geografia.

Por fim, todas as professoras perguntam: *O que é contextualização, afinal?*

Essa discussão trouxe à tona a falta de conhecimento em relação ao termo contextualização. Entretanto mesmo a estranheza em relação ao termo não impede que as professoras considerem o contexto, pois apresentam em seu discurso a valorização do conhecimento dos alunos.

Mesmo que empiricamente, as demais professoras manifestam esse descontentamento em relação ao material quando se expressam com os dizeres “os textos deveriam ser mais da realidade deles”. Quando P5 critica a extensão dos textos, mas mostra também não gostar dos textos acartilhados, do tipo “Ivo viu a uva” percebemos, mais uma vez, a oscilação dos modelos de letramento.

Para esclarecer o que é contextualização dentro da prática educativa, tomaremos os Parâmetros Curriculares Nacionais que trazem os seguintes dizeres:

Contextualizar o conteúdo que se quer aprendido significa, em primeiro lugar, assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto (...). O tratamento contextualizado do conhecimento é o recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo. (BRASIL, 1998, p. 91).

Sob essa ótica, podemos dizer que a relação do aluno com o texto deve permitir essa interação, para que o aluno deixe de ser mero receptor passivo do que o professor julga ser importante ou interessante.

A visão do que venha ser contexto como o uso de um texto para se trabalhar os diferentes eixos: consciência fonológica, alfabeto, compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita e leitura, acaba por privar os alunos de estabelecerem uma relação como texto em sala de aula, fazendo com que as práticas de leitura e escrita dentro do ambiente escolar tornem-se anódinas e sem relação com as práticas sociais de circulação nos contextos sociais em que os alunos se inserem. Ricardo (2003, p.1) afirma que “a

contextualização visa a dar significado ao que se pretende ensinar para aluno”, nesse sentido, ao contextualizar as práticas de leitura e escrita algumas perguntas devem servir de ponto de partida aos professores: para quê? Por quê? Para quem? Como? Essas questões norteadoras promovem uma aproximação com as práticas das vivências dos alunos, buscando a valorização de seu contexto imediato para, posteriormente, ampliá-lo. Barton (1998) aponta a importância da valorização dos letramentos vernaculares para a construção dos significados de nossos educandos, levando em conta a diversidade sociocultural, além de fatores políticos que influenciam decisivamente na compreensão e produção de textos.

Lohrey (1998) compara a construção do significado de um texto a um *iceberg*, em que o significado explícito do texto é somente a parte visível e a menor, já o significado implícito, que corresponde à parte invisível e que é responsável pela sustentação da ponta do *iceberg*, é aquilo que construímos de acordo com as nossas vivências, ou seja, o contexto sociocultural em que estamos inseridos e nossa subjetividade.

Assim, a valorização dos letramentos vernaculares se faz necessária para a contextualização e aproximação do Discurso Primário (GEE, 2005) de nossos educandos, porém não significa dizer que o objetivo final da escola esteja centrado nessas práticas comuns imediatas dos alunos, mas que seja o ponto de partida para a ampliação das práticas de letramento utilizadas nas mais diversas esferas da sociedade, cumprindo, assim, a função social da escola enquanto instituição responsável pela educação formal. (TÔRRES, 2009).

Quando a professora P2 relata achar que a atividade é contextualizada por utilizar um texto e dele emanarem diversas atividades sobre a compreensão da língua escrita, notamos a concepção errônea de contextualização através da qual um texto se torna pretexto para o ensino da língua.

A dimensão da práxis leva em conta que toda prática de ensino da língua necessita estar conectada a objetivos que não descaracterizam os textos de seus aspectos constitutivos e que os apresente como formas construídas *nas* e *pelos* práticas sociais. O texto, portanto, não pode ser objeto de estudo para o reconhecimento de unidades, de regras e estruturas linguísticas que prescindem dos sujeitos, como preconizou uma tradição de ensino de leitura.
(CARNEIRO, 2005, p. 19)

Ao perguntarmos sobre o papel que o texto exerce dentro do material:

P: O texto é visto como prática social ou como prática escolar?

Todas falam em coro: Escolar

P3: Tem uma coisinha ou outra social, mas muito pouco.

P2: Só dentro da escola, não tinha nada do cotidiano deles.

P4: Ah, tinha muitos jogos e brincadeiras isso despertava o interesse deles.

P: O que é uma prática social e uma prática escolar de leitura e escrita?

P4: Ler e interpretar gêneros diversos, acho que é uma prática social e produzir.

P: E uma prática escolar?

P5: Cópias e leituras obrigatórias é escolar. Eu acho que tem muita gente que fica preso nisso, mas quando a gente leva a criança a refletir sobre o mundo que ela participa aí é prática social.

P: E no material?

P5: A escrita é uma prática escolar... e a leitura... também...

Mais uma vez as professoras são levadas a refletir sobre a função social da escrita e da leitura no material utilizado. Quando, ao analisarem o material, concluem que as práticas propostas pelo material são simplesmente escolares, pois se apresentam desconectadas dos fatos e práticas sociais, resumindo-se a práticas de leitura e escrita apropriadas somente para o uso em sala de aula, demonstram certa decepção pelas próprias respostas que deram evidenciadas em suas feições e até mesmo na forma de se expressar verbalmente.

Novamente nos apercebemos da noção de leitura como práxis, defendida por Carneiro (2005), ao percebermos que o material “Consolidando a alfabetização- 60 lições”, em grande parte das lições, aborda o texto de maneira inadequada, porque o apartado dos usos e das funções da escrita na sociedade. Por tal razão, o texto não afeta o leitor, por ser neutro, anódino, descontextualizado das demais situações discursivas valorizadas na sociedade. No texto gerador da conversa sobre contextualização (cantiga de roda – O cravo brigou com a rosa), em nenhum momento se trabalhou a cantiga como uma prática de se levar a criança a brincar e fora da sala de aula, porque a função social da cantiga é fazer a criança cantar e brincar. Propõe-se nesse momento o jogo de linguagem, em que, por meio da música, a criança tem possibilidade de observar a sonoridade da língua, o que a leva a se encantar com as rimas, a perceber as assonâncias e as repetições, enfim. E, mais ainda, de forma primaz, é preciso que o professor saiba que a grande função da cantiga de roda é promover a socialização da criança.

4.4.3 Percepções sobre os resultados do material “Consolidando a alfabetização-60 lições” em Paraguaçu-MG

No quarto e último grupo focal o tema a ser trabalhado foram os resultados alcançados com a aplicação do material no município. Iniciamos a sessão com uma conversa informal sobre a opinião dos professores, tendo como referência seu trabalho, a respeito dos resultados alcançados.

P: Vocês consideram que os resultados foram bons ou ruins aqui?

P2: Eu acho que foram ótimos!

P3: Eu acho que não foi tão bom, pelo menos na minha escola, pelo número de alunos, porque esse negócio de tirar o aluno da sala... Eu não era o professor dele, ele tava vendo outra coisa outro assunto, de repente caía de paraquedas, aí ele voltava pra sala e não tinha continuidade. Muitas vezes eu tinha que ir pra sala porque eu era eventual, não podia continuar o trabalho. Faltou sequência.

P2: Pra mim deu certo.

P3: Se fosse fazer de novo, eu ia começar no começo do ano como regente, porque como reforço escolar não dá não.

P4: Isso mesmo, quando eu comecei a trabalhar com esse material pensei: ele não foi elaborado pra trabalhar em 60 aulas, mas no ano principalmente no 1º ano. Não tinha que ter nem livro didático, partiria dele, trabalhar tipo o 1º bimestre, fevereiro, março e abril. Trabalhava com isso depois começava o livro. Ele lembra o método global, vem todo e vai indo para as partes. Só que... tem que ter cuidado porque tem criança que não sabe partir do todo, se perde.

P2: Eu consegui muito resultado com o F. Eu acho que foi bom.

P5: Eu também gostei, consegui fazer umas crianças lerem, mas não usei ele sozinho.

P4: Eu também não ficava muito presa nele não.

De modo geral, as professoras aplicadoras do material consideraram satisfatórios os resultados da atividade. Apontam algumas modificações que poderiam ser feitas para a aplicação no próximo ano, como a sequência, já que algumas eram eventuais e muitas vezes tinham outras atribuições que impediam de realizar a aplicação em 60 dias consecutivos, e o tempo de 60 dias que poderia ser estendido. P4 e P5 ressaltam um ponto importante sobre a metodologia do material: o cuidado de que nem todas as crianças conseguem aprender com essa metodologia, sendo necessário lançar mão de outras metodologias para que a criança consiga aprender.

Após essa sessão do grupo focal, como elencado nos procedimentos metodológicos, os professores foram convidados a lerem dois textos.

Ao final da leitura, os professores foram convidados a conhecerem os resultados das avaliações externas realizadas no ano de 2013, no município da pesquisa antes de iniciarem as discussões.

ÍNDICE DE PROFICIÊNCIA MÉDIA- PROALFA

ESCOLA	2012	2013
1	672,6	538,1
2	557,3	617,2
3	610,8	467,1
4	640,1	585,6
5	460,4	560,2
6	516,5	485,3

SOMENTE DUAS ESCOLAS EVOLUÍRAM EM SUA PROFICIÊNCIA MÉDIA

Fonte: REVISTA DO SIMAVE/SEE-MG

Figura 14- Índice de proficiência média – PROALFA

Fonte: Relatórios de visita - PIP-Municipal

Ao observarmos neste quadro comparativo os resultados de 2012 e 2013, notamos somente duas escolas aumentaram seu índice de proficiência média na avaliação do PROALFA, situação que causou grande espanto nos professores participantes da pesquisa.

Convidadas a estabelecerem uma relação entre os textos lidos e os resultados alcançados no município, os professores buscam justificativas para o insucesso do trabalho realizado.

P2:Só voltando lá atrás, falar uma coisa aqui. Esse material, um dos pontos positivos dele é que o professor não precisa preparar.

P3:É o que eu tô falando, até os minutos aqui.

P2: Quando a P3 falou do carrinho eu lembrei. Vinha tudo direitinho o que é que você tem que fazer com a leitura. Você não tinha que preparar a aula a única coisa que você tinha que fazer era xerocar e recortar.

As professoras, em suas discussões, demonstram a praticidade da realização da intervenção pedagógica, no sentido de não ser necessário preparar a aula, pois essas já vinham preparadas, prontas até com os minutos contados para o trabalho. Essa “praticidade” para o professor, nos leva a refletir sobre a concepção de letramento enquanto prática social localizada. Observam-se aqui os modelos de letramento se sobrepondo: o modelo autônomo ou escolar, pela proposta de homogeneização das práticas escolares, que não consideram questões como as locais, regionais, econômicas, e nem os tempos da criança, como se pode

ver em: “É o que eu tô falando, até os minutos aqui”, como se os tempos para a leitura fossem iguais para todas as crianças.

Entretanto, é esse o modelo que subsidia as práticas da escrita institucionalizadas pelas agências de poder, como a escola, por excelência, a maior agência de letramento. A nosso ver, não há como negar, então, que algumas práticas sociais veiculadas pelas instâncias de poder são mais fortes que outras, o que exemplifica claramente um dos aspectos do modelo ideológico, como tão salientado por Street (1984)

Sobre o contexto de elaboração do material, nas palavras da ANE responsável foi o seguinte:

Através do monitoramento do Programa de Intervenção Pedagógica, implementado nas escolas públicas de Minas Gerais e das avaliações externas (SIMAVE), foi constatado que um grande número de alunos do 3º ano do Ciclo da Alfabetização não estavam alfabetizados. Durante as visitas dos Analistas (inclusive a autora desta pesquisa), nas escolas, observou-se que os professores que realizavam a intervenção pedagógica com esses alunos tinham muita dificuldade em planejar atividades sequenciadas que possibilitassem, a esses alunos, a aquisição do Sistema de Escrita. Eram alunos de 8 anos, em sua maioria, sem assistência efetiva da família, moradores da zona urbana e rural, periferias e áreas centrais. As 60 lições foram escritas, numa tentativa de ajudar a escola a fazer uma intervenção pedagógica eficiente e eficaz, otimizando tempos e espaços.

Ao analisarmos a fala acima, colocamos a seguinte questão: todas as crianças de 8 anos que ainda não se encontram alfabetizadas possuem as mesmas necessidades de letramento, independente de seu contexto sociocultural?

De acordo com Barton (1998) os letramentos são localizados, o que nos remete ao segundo princípio da Metáfora da Ecologia (Barton, 1994), que salienta que as pessoas se utilizam de diferentes letramentos e que estes estão associados a diferentes domínios da vida. Nesse sentido, mesmo pertencendo ao grupo de crianças de 8 anos não alfabetizadas, cada uma delas apresenta uma necessidade de letramento diferenciada. Entretanto, dentro do ambiente escolar, nos deparamos com uma prática pedagógica homogênea apesar da diversidade da clientela atendida.

A tentativa de otimizar tempos e espaços com um material que delimite o trabalho do professor sobre o que ensinar, como ensinar e quando ensinar, está intimamente ligada a uma prática autônoma de letramento que aniquila as práticas vernaculares das crianças envolvidas nesse processo.

De acordo com Tôrres (2003) a *função da escola* é alfabetizar mostrando os usos e valores das habilidades de alfabetização e a *função do professor* é fazer a mediação entre Estado e os instrumentos instrucionais (materiais didáticos). Ele deve ser capaz de mediar a aprendizagem das práticas de escrita específicas para a utilização desses instrumentos.

4.4.4 Um caso de sucesso

Durante as discussões a respeito dos resultados do material, surgem entre os professores algumas curiosidades, como se pode observar nas perguntas: qual era a escola E5 que havia subido tanto em seu índice de proficiência média em quase 100 pontos? Quem era o professor? O que ele havia feito de diferente se o material trazia “receitas” prontas para todas as crianças?

A escola E5, casualmente, era uma escola localizada num bairro rural, considerado com muita dificuldade de aprendizagem, funcionando com salas multisseriadas. No ano de 2013 apenas uma criança estava matriculada no 3º ano e contava com muita dificuldade na alfabetização. Segundo relatos da família, “a criança havia puxado para o pai, que não conseguira se alfabetizar”.

Ao questionar a professora sobre como havia desenvolvido seu trabalho, ela mostra-se um tanto incomodada ao responder a pergunta, porém diz:

P4: Eu acho o material bom, mas tem que fazer adequações, eu acho ele muito bom, porque ele vem pronto, mas eu não consigo seguir uma receita.

Eu não ficava muito presa só ao que estava lá, não. Eu incrementava, eu modificava um pouco, se eu achava que o jogo tava muito fácil eu mudava um pouco.

P: Mas ele era um material bem fechado...

P4: Bem fechado, mas quando eu via que o aluno estava avançando não tinha sentido eu continuar, então eu incrementava. Trocava a ordem das atividades. Eu levava eles a pensarem sobre o que eles estavam trabalhando. Levava a criança a pensar sobre o gênero, onde que acha o texto, pra que serve, isso é letramento. Eu falava esse tipo de texto é comum aonde? Onde eu encontro esse texto.

Até o momento da realização desse grupo focal, não era de conhecimento de ninguém as “subversões” dos professores em relação à utilização do material, visto que ele já vinha

planejado e com tudo a ser utilizado nas aulas para reprodução, e ainda sendo monitorado pelas analistas do PIP-Municipal todas as semanas, durante as visitas, através de relatórios.

A professora P4 demonstra em sua declaração a importância de se conhecerem os alunos, seus avanços e dificuldades em relação à leitura e escrita e de se fazerem as adequações necessárias às necessidades contextuais dos alunos envolvidos no processo. Nesse sentido, podemos dizer que a concepção que o professor tem de alfabetização e letramento é primordial para que o seu trabalho em sala de aula se efetive. Ao propor adequações ao material, a professora revela que o material *per se* não é suficiente para atender às necessidades de letramento de seus alunos e que ela, enquanto agente na aplicação, deveria fazer isso a fim de favorecer os alunos atendidos.

Quando a professora P5 diz “Eu levava eles a pensarem sobre o que estavam trabalhando”, ela transpõe a ideia do trabalho de metalinguagem e de normalização da língua escrita, sobremaneira valorizada pelos grupos letrados de poder, para uma atividade que propicia a reflexão a respeito do texto enquanto objeto de interação entre as pessoas (Tôrres, 2009). Nessa perspectiva, essa reflexão a respeito da linguagem fará sentido para os alunos, favorecendo a aprendizagem.

Segundo Tôrres (2009), abordar o trabalho com a leitura e escrita conforme P5 fez não é tarefa fácil, uma vez que muitos professores já tem introjetada a sua experiência escolar com o letramento, propagando em suas salas de aula as mesmas práticas pelas quais foram alfabetizados e letrados. Tendo em vista que muitos profissionais da educação foram alfabetizados dentro de uma perspectiva mecanicista de codificação e decodificação, assumir a postura e internalizar a prática do alfabetizar letrando é algo muitas vezes penoso. Isso se dá porque os Discursos Secundários (GEE, 2005) acabam sendo incorporados e tornam-se verdades que se refletem em nossas ações didáticas e em nossas palavras. Como o discurso escolar preconiza práticas hegemônicas de letramento, na maioria das vezes, os professores tornam-se solidários a esse modelo e, sem se dar conta, transferem para seu trabalho em sala de aula, uma abordagem ao texto como objeto linguístico apenas, descontextualizado e neutro. A professora P5, como também outros professores declaram a necessidade dessas adequações:

P5: Por isso que eu falei a você que esses 60 planos sozinho, não funciona, tá. Você tem que dar uma floreada na aula, que não pode ser só aquilo, a aula de uma hora do jeito que vem.

P: Então você não ficou só com os 60 planos?

P5: Não! Eu usei os 60 planos, a criatividade e o método Léa Dupret, pus tudo dentro da panela, misturei e joguei neles e deu resultado, graças a Deus. Eu sou

chata. Se você diz “alfabetiza pra mim”; eu digo: “Você me dá carta branca?”. Esse método sozinho é bom, mas não dá conta. Ele é muito grande, tem muita coisa lá que eu não usei mesmo.

A professora P5 também obteve bons resultados em sua turma de intervenção pedagógica, porém não tão satisfatórios como os da professora P4.

E a professora P3, aquela que mais discordou da organização do material, sua estrutura, abordagem ao texto e a descontextualização do material em relação à clientela, se manifesta ao analisar os resultados: “Eu penso que a forma como ele foi colocado é que foi errada”. Ao pedir mais detalhes para a professora, ela responde:

“Primeiro porque ele veio como uma imposição da SRE, depois porque a gente deveria seguir direitinho, do começo ao fim, sem mudar nada, nem a ordem das atividades, nem o tempo, nem nada. Tinha muita coisa que eu não concordava, mas fazia, porque se desse errado a culpa ia ser minha”.

A professora P3, apesar de todas as contradições entre sua concepção do que vem a ser ler e escrever e as atividades propostas pelo material, não foi tão “corajosa” quanto as professoras P4 e P5, que fizeram adequações de acordo com sua turma.

A criança atendida pela professora P5, ao iniciar o trabalho de intervenção pedagógica, de acordo com o diagnóstico inicial realizado, encontrava-se no nível silábico-alfabético da escrita e realizava leitura silabada, isto é, fragmentando as palavras em sílabas, o que dificultava a compreensão do texto. Ao final da intervenção, ela havia progredido para o nível alfabético da escrita e lia sem fluência ainda. O seu índice de proficiência na avaliação do PROALFA foi de 560,2 sendo classificada no nível recomendável de desempenho.

De acordo com a Revista do PROALFA (2013, p. 21):

Os alunos com desempenho recomendado desenvolveram habilidades de leitura que lhes permitem ler, com compreensão, textos mais extensos, inferindo informações, identificando o assunto de que trata o texto e estabelecendo relações entre partes do texto, como reconhecer o espaço e o tempo em que se desenrolam os fatos numa narrativa. Também identificam o gênero e a finalidade de textos que circulam em contextos sociais mais próximos às situações da vida cotidiana. Alunos com proficiência acima de 550 pontos identificam o local de uma inserção de palavras na ordem alfabética, identificam o referente de pronomes pessoais e reconhecem o efeito de sentido produzido pelo uso do sinal de interrogação e de outras notações

como letra maiúscula e o negrito. Essas capacidades se ampliam à medida que se avança nos níveis de proficiência. (MINAS GERAIS, 2013, p. 21)

Nesse sentido, podemos dizer que a criança atendida pela professora P5 encontra-se em um bom nível de alfabetização e letramento, pois atingiu o índice de 560,2, considerando a descrição feita pela revista do PROALFA.

No próximo capítulo, quando analisaremos as percepções das crianças acerca do material, novamente retomaremos o trabalho dessa docente e seus os resultados alcançados no processo de alfabetização e letramento das crianças atendidas por ela.

4.5 PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE O MATERIAL

Street (2003, p. 1) assevera que “antes de fazer deslanchar programas e intervenções em alfabetização é necessário compreender as práticas de letramento em que já estejam envolvidos os grupos e as comunidades-alvo”. Nesse sentido, julgamos que seria importante conhecer as crianças participantes da pesquisa em seus contextos para que pudéssemos compreender suas possíveis percepções acerca do material utilizado na intervenção pedagógica. Para isso fizemos uso de uma entrevista semi-estruturada individual com cada uma delas (anexo 16). Assim, pudemos caracterizar o contexto sociocultural das crianças envolvidas na pesquisa.

Participaram da pesquisa 21 crianças, com idade entre 10 e 12 anos. Dessas 21 crianças, 9 residem na zona rural e 12 na zona urbana. Duas crianças já foram reprovadas, mas não sabem o motivo real da reprovação, alegam ser indisciplina. Três das crianças participantes são filhas de pai e/ou mãe analfabetos, o que nos chamou a atenção, pois atualmente em pleno século XXI ainda encontramos pessoas analfabetas com idade entre 20 e 40 anos.

4.5.1 O mundo da escola *versus* o mundo real

Quando questionadas sobre a importância da leitura e escrita, crianças provenientes de lares onde a leitura e a escrita não atividades presentes no cotidiano falam sobre utilidade:

ajudar a fazer as tarefas escolares, fazer prova, fazer as coisas que a “tia” passa no quadro, fazer texto quando a “tia” manda, para aprender as coisas da escola. Crianças vindas de um outro contexto sociocultural (residentes em bairros mais privilegiados da cidade) veem uma nova função para a leitura e escrita, relacionada a ascensão social respondendo a pergunta com frases do tipo: “para ter um bom emprego”, “pra fazer faculdade”, “tirar carteira de motorista”, “para ter um futuro melhor”. Quando o contexto se trata de bairros periféricos, as práticas de leitura e escrita estão relacionadas com atividades da vida diária como por exemplo: “saber ler as contas”, “escrever bilhete”, “ler o preço das coisas no supermercado”, “marcar ‘tarefa’ do trabalho”, “tomar conta da casa”. Diante das respostas das crianças notamos três diferentes formas de valorização do letramento: prática escolar, ascensão social, uso prático no cotidiano. Muitas vezes a importância dada à leitura e à escrita não são provenientes somente do ambiente escolar, mas muitas vezes advem também dos lares.

Street (2014) traz a tona questões relevantes sobre a valorização do letramento escolar em detrimento de outros.

se, como argumentamos, existem múltiplos letramentos, como foi que uma variedade particular veio a ser considerada como único letramento? Em meio a todos os diferentes letramentos praticados na comunidade, em casa e no local de trabalho, como foi que a variedade associada à escolarização passou a ser o tipo definidor, não só para firmar o padrão para outras variedades, mas também para marginalizá-las, descartá-las da agenda do debate sobre letramento? Letramentos não escolares passaram a ser vistos como tentativas inferiores de alcançar a coisa verdadeira, tentativas a serem compensadas pela escolarização intensificada. (STREET, 2004, p. 121)

Quando retomamos a história do mundo oriental, deparamo-nos com uma concepção de letramento diferente da que temos hoje, conforme assevera Street (2007). Em locais como as Filipinas (séc.XVI) era atribuída a escrita a função de registro de notas e cartas, sem fins jurídicos, religiosos ou históricos. As mulheres faziam uso da escrita para enviar bilhetes, registrar contas, fazer concursos de galanteios poéticos. A transmissão do letramento era de responsabilidade das famílias não havendo nenhuma instituição formal responsável pela sua transmissão.

Porém com a emergência do islamismo e do cristianismo houve uma “masculinização” do letramento, tornando-o algo restrito com caráter sacramental e monástico, reduzindo assim o acesso a escrita e leitura às mulheres. Nesse momento percebemos como o campo do letramento é imbricado pelas relações de poder.

No mundo ocidental, o letramento surge juntamente com o advento das instituições religiosas predominantemente masculinas e a institucionalização. E assim começa a ocorrer a pedagogização do letramento, categorizando o que é certo e o que tem valor social em termos de linguagem, criando assim conflitos entre os grupos minoritários que não encontram sua identidade dentro de uma sociedade excludente.

O letramento pedagogizado que temos discutido se torna, então, um conceito organizador em torno do qual se definem ideias de identidade e valor social; os tipos de identidade coletiva a que aderimos e o tipo de nação a que queremos pertencer ficam encapsulados em discursos aparentemente desinteressados sobre a função, o propósito e a necessidade educacional desse tipo de letramento. O letramento nesse sentido, se torna uma chave simbólica para vários problemas mais graves da sociedade: questões de identidade étnica, conflito, sucesso (ou fracasso) por ser desviadas na forma de explicações sobre como a aquisição do letramento pode ser aperfeiçoada e como a distribuição do letramento pode ser ampliada; problemas de pobreza e desemprego podem ser transformados em questões sobre por que os indivíduos fracassam na aprendizagem do letramento na escola ou continuam, quando os adultos, a recusar atenção reparadora, desviando assim a culpa das instituições para os indivíduos, das estruturas de poder para a moral pessoal. (STREET, 2014, p. 141)

Assim como para investigar as percepções dos professores sobre o material, utilizamos os grupos focais como instrumento de coleta de dados, o mesmo foi feito com as crianças. Nesse sentido os grupos estruturaram-se sobre os temas “Lembranças do material ‘Consolidando a alfabetização-60 lições’”; “O que tinha de bom ou ruim no material”; “As práticas de letramento em casa”, “Qual a opinião de vocês sobre esse material”.

No 2º grupo focal, durante as discussões a respeito dos textos presentes no material e as atividades que as crianças julgavam boas ou ruins de serem feitas, algumas passagens confirmam a forte presença do letramento autônomo no ambiente escolar, sendo algo que já foi internalizado pelas crianças como se textos presentes no cotidiano não pudessem fazer parte do contexto escolar.

Após a leitura do texto Calú (anexo F) caracterizado como uma pseudoleitura as crianças atribuem nota a ela:

A1: Nota 10.

A2: 9

P: Vocês gostam mais do texto do Calú do que da piada?

A1 e A2: Sim

P: Onde vocês acham textos iguais ao do Calú?

A2: Na escola.

P: Por que vocês acham que a piada não é legal?

A2: Porque não é texto da escola.

P: Mas a piada não é um texto que a gente pode usar na escola?

A1: Dá, mas só que é estranho.

Ao final desse grupo, solicitei que trouxessem para o próximo encontro todos os materiais escritos que achassem em suas casas, para conversarmos sobre eles. Essa atividade foi programada com a finalidade de que conhecessem as práticas de letramento existentes nos lares dessas crianças. Entretanto a ausência de materiais foi o ponto-chave da discussão. Na escola 1, localizada no distrito do município da pesquisa, atendendo crianças vindas em sua maioria da zona rural (bairros adjacentes ao distrito), somente um livro de História apareceu nesse grupo focal. Na escola 2, localizada num bairro periférico, as crianças trouxeram uma receita de sobremesa, uma conta de celular. Na escola 3, localizada no centro da cidade, as crianças trouxeram livros de histórias infantis e na escola 4, que recebe as crianças da zona rural e bairros também urbanos foi onde mais apareceu diversidade de textos, como fábulas, contos, história em quadrinho, poesia, folheto de supermercado, uma apostila de alfabetização, folhetos explicativos da CEMIG. Entretanto, os textos que fugiram ao padrão de valorização social das crianças envolvidas, foram recebidos com risos pelas mesmas. Como já era previsto no planejamento dos grupos, uma sacola contendo diversos materiais escritos presentes na sociedade foi montada pela pesquisadora e levada para esse encontro. Durante as discussões sobre a ausência dos materiais trazidos pelas crianças, surgiram comentários como: “podia trazer isso?”; “eu pensei que podia trazer só livro”; “então na minha casa tem muita coisa que se pode ler”.

Durante a realização dos grupos focais a grande maioria das crianças envolvidas na pesquisa demonstrou não reconhecer a função social de determinados textos de circulação social bem como seu valor em uma sociedade letrada. O trecho de um dos grupos focais realizados na escola 3 (escola central urbana) demonstra isso:

P: No material 60 lições, vocês usavam textos como esses que trouxeram de suas casas ou que estavam na sacola de textos?

A11: Não.

A 15: Eu acho que usava sim.

A14: Usava sim, tia, usava revista e jornal.

P: Isso mesmo e para quê serve um jornal e uma revista?

Em coro: Pra recortar.

Ao dizerem em coro que um jornal e uma revista tem a finalidade do recorte, as crianças retratam uma das atividades propostas pelo material “Consolidando a alfabetização-60 lições”. Não é intuito dessa pesquisa tecer críticas a uma das atividades mais comuns na rotina de crianças em fase de alfabetização, porém destaca-se o alerta ao Discurso (GEE, 2005) que a escola, como maior agência social de letramento, propaga em suas práticas. A verdadeira função social da revista e do jornal que é de trazer informações e entretenimento aos seus leitores, cede lugar à função do recorte.

Quando se solicitou às crianças que trouxessem materiais escritos que estivessem presentes em suas casas no quarto grupo focal, a surpresa foi grande em todas as escolas, independente de seu contexto sociocultural. As poucas crianças que trouxeram materiais escritos de sua casa deram preferência a livros de história ou livros didáticos.

Na escola E1, localizada na zona rural, o aluno A2, antes do início do grupo focal, resolveu comunicar o seu esquecimento. Porém, durante a realização do grupo focal esse suposto esquecimento foi tomando nova forma com a fala da criança. Como aparecera somente um livro didático de História e que segundo o relato do aluno A1 que trouxe o livro, ele sequer havia sido folheado, fomos retirar da “sacola” (sacola preparada pela pesquisadora com prováveis textos encontrados nas casas) alguns textos para conferir o que poderia estar presente nas casas das crianças. Conforme foram sendo retirados boletos, contas de luz, de celular, holerites, as crianças foram se identificando, entretanto a aluna A1, trouxe à tona o desconhecimento a respeito da conta de luz, pois a conta chega na casa do patrão, que paga a conta, não tendo contato nenhum com esse tipo de texto tão comum nos lares. A1 revelou que em sua casa tem uma Bíblia, também um tipo de texto bem comum nos lares das crianças participantes da pesquisa. Quando questionados a respeito da leitura da Bíblia, se os pais leem a Bíblia, se eles conhecem histórias da Bíblia, a resposta é muito interessante:

P: Tem Bíblia? E você lê a Bíblia?

A1: Lá em casa é desse tamanho (mostra com os braços uma Bíblia grande).

P: Nossa é grandona!

A1: Tem a grande e a pequena, mas a mãe não deixa a gente lê a grande.

P: A Bíblia grande é daquelas que tem desenho, a ilustrada, né?

A1: É e a minha mãe tem medo que a minha irmãzinha rasga.

A Bíblia ilustrada presente nas casas da zona rural assim como nas da zona urbana da cidade onde se realizou a pesquisa é tida como um “enfeite” da estante. Talvez isso seja algo

cultural das cidades interioranas, pois é comum que se vejam nas salas, em suas estantes, imagens de santos e a bíblia grande com páginas douradas aberta enfeitando o ambiente. Aqui podemos relacionar a questão cultural atrelada ao letramento. A bíblia é considerada o livro mais antigo e presente na maioria das casas independente, mesmo em casas onde as pessoas não tenham frequentado a escola, mas, não obstante, ela não é tida como um portador de texto, muitas vezes nem mesmo sendo folheada.

Na escola E3, localizada na área central da cidade, não foi diferente. As crianças levaram livros de histórias infantis, desde os clássicos, histórias bíblicas e histórias mais modernas. Mais uma vez recorreremos à sacola de textos para que identificassem os possíveis textos que temos em nossas casas. O aluno A11 diz “Nossa, mas podia trazer isso? Lá em casa tá cheio de coisa escrita!”. Essa fala do aluno revela o quanto os materiais escritos que nos deparamos no cotidiano são pouco valorizados no ambiente escolar. Muitas vezes a escola, por se tratar da instituição responsável pela educação formal, acaba por valorizar somente o que considera erudito, como a literatura infantil, criando uma falsa ideia de que os livros são superiores a outros textos, o que Street (2014, p.152) denomina de “gêneros de poder”, ou seja os gêneros textuais que os grupos dominantes pensam ser interessantes serem “ensinadas” a fim de “empoderar” os aprendizes. Longe de nós querer reduzir o valor social da literatura infantil, mas aqui abrimos uma lacuna para questionar essa valorização exacerbada. Street (2014, p. 154) levanta a seguinte questão:

O aluno está aprendendo modelos culturais de identidade e personalidade, não apenas a decodificar a escrita ou escrever com determinada caligrafia. Se esse é o caso, então, deixar o processo crítico para depois que eles tiverem aprendido vários dos gêneros letrados usados na sociedade é descartar, talvez para sempre, a socialização numa perspectiva crítica. Quando exatamente a maioria dos estudantes vai revisar seu aprendizado escolar senão durante o processo em que o vivenciam?(STREET, 2014, p. 154)

Essa valorização reflete-se também nos lares, como a atividade solicitada para as crianças fazia parte de uma tarefa a ser realizada em casa, supõe-se que a participação dos pais e familiares aconteceu de alguma forma. Entretanto esses pais ou familiares ao serem coniventes com seus filhos para que levassem somente livros de histórias para o grupo focal estão diretamente influenciados pelo que Street (2014) chama de “pedagogização do letramento”. Mas como isso influencia os lares? Para Street (2014) os pais, principalmente os de classe média preocupam-se com a estruturação da aprendizagem de seus filhos, buscando

uma educação doméstica próxima ao que é legitimado pela escola. Assim, tentam em seus lares uma aproximação com o ambiente escolar, estimulando seus filhos com livros de histórias, jogos pedagógicos, vídeos, dentre outros, negligenciando práticas letradas associadas a conceitos e propósitos não escolares. A “pedagogização do letramento” é reforçada por discussões sobre letramento propagadas pela mídia que cada vez mais reproduz formas hegemônicas de letramento .

Durante a realização do terceiro grupo focal cujo objetivo era refletir sobre os textos presentes no material “Consolidando a alfabetização-60 lições”, as crianças revelaram claramente a concepção de que os textos presentes no ambiente escolar não apresentam relação com a vida. Na escola E4, localizada na periferia da cidade o trecho relevante do grupo focal é o seguinte:

P: Vocês acham que tem diferença entre o que a gente aprende na escola e o que a gente aprende na vida?

Silêncio por alguns minutos

A21: Tem muita, muita, muita.

P: Muita, muita, muita? O mundo da escola é diferente do mundo de verdade?

A21: É.

Os outros afirmam com a cabeça, se entreolham, riem.

P: Todos vocês acham que o mundo de verdade é diferente do mundo da escola?

Afirmam com a cabeça que sim.

Independente da localização da escola, as falas de outras crianças demonstram a mesma ideia. Na E1, escola de zona rural, as crianças dizem o seguinte “Piada não é texto da escola”; “Qualquer texto pode usar na escola. Mas tem uns que usa só na escola”.

Na E2, escola da zona urbana responsável por receber os alunos da zona rural cujas escolas foram desativadas e que realizaram as 60 lições em suas escolas de origem, houve uma variedade muito grande de textos levados por uma criança, porém recebida com estranheza pelos demais.

P: Muito bem, hoje vocês deveriam trazer textos que achassem em suas casas. Estou vendo que A4 trouxe um pacotão de textos! Alguém mais trouxe?

A8: Eu “truxe” um livrinho de história!

A3: Eu não “truxe” nada não, na minha casa ninguém lê!

P: Mas e seu irmão que estuda?

A3: Ah! Eu esqueci...

A7: Eu “truxe” uma apostila que eu estudei lá em Divisa Nova.

P: Nossa que beleza! Quanta coisa! E você A4, o que trouxe nesse pacotão?

A4: Tem muita coisa tia! Tem livrinho, tem papel de supermercado

A9:kkkkkk isso não é de ler não, menina boba!

A4: É claro que é! Como você faz pra saber o que tem de mais barato quando vai fazer compra?

A6: Mas podia trazer isso?

P: Claro! Não era pra trazer tudo o que tinha de escrito na casa de vocês?

Nesse momento, a estranheza a respeito do folheto de supermercado revela o quanto as crianças não percebem a presença de materiais escritos em seu cotidiano apesar de conviverem diariamente com eles. Posteriormente, quando a aluna A4 apresenta um folheto explicativo da CEMIG, as crianças apresentam dúvidas em relação a poderem ou não levar esses materiais para o grupo. Assim como quando apareceu a história em quadrinhos, uma receita culinária, um bilhete escrito pela mãe e anotações de “fiado” feitas pelo pai no bar da família. Diante de tanta variedade de textos foi impossível não fazer a seguinte pergunta a A4: “Como você aprendeu que tudo isso é texto?”. A4 responde com simplicidade “Aprendi na minha casa e com as professoras na escola”.

Apesar da grande maioria das crianças não ter sido exposta ao assunto ‘gênero textual’ e, portanto, desconhecer esse assunto, a A4 sabe reconhecê-los, o que não significa, entretanto, que esse resultado nos pareça ser contraditório, apenas uma variável do fenômeno geral encontrado nesse momento de análise.

Ao cruzarmos os dados colhidos durante a pesquisa, a aluna A4 participou do “Consolidando a alfabetização-60 lições” tendo como professor aplicador a professora P4 ou seja, a professora “subversiva” que conseguiu o maior índice de aproveitamento na execução do material e na avaliação externa PROALFA. A4 é uma das crianças filhas de pais analfabetos, mas que, apesar disso, realiza anotações “a seu modo” sobre os “fiados” do bar. Percebemos então que mesmo em lares “analfabetos” podemos encontrar letramentos.

Diante desses dados retomamos a pesquisa de Heath (1983, p. 58) que permite a reflexão acerca da seguinte premissa “o contexto sócio-histórico dos aprendizes interfere na sua relação com a leitura e a escrita, o que aponta para a concepção de que há vários letramentos tanto quantos forem os contextos sociais”, dando subsídio para a discussão do próximo ponto levantado pela nossa pesquisa.

Quando as crianças adentram o ambiente escolar, mais precisamente o Ensino Fundamental, quando se iniciará o processo de alfabetização sistemática, muitos profissionais da educação pensam erroneamente que elas apresentam-se como “tábuas rasas” e que será preciso somente ensinar-lhes a técnica de decifração do código escrito para que as demais

habilidades de leitura e escrita se desenvolvam espontaneamente. Entretanto, essas crianças antes de entrarem em contato com o mundo escolar, provavelmente vivenciaram experiências de leitura e escrita em suas casas, independente do contexto sociocultural em que estão inseridas.

Novamente fazemos alusão à pesquisa de Heath (1983), quando ao investigar as três comunidades norte-americanas e analisar os eventos de letramento lá existentes, constatou que crianças que tenham vivenciado eventos de letramento diferentes dos sancionados pela escola estariam fadadas ao insucesso, porque os modos particulares de significar das crianças não se alinhavam às formas de significar da escola.

Antes do início dos grupos focais realizados com as crianças uma entrevista foi feita individualmente, a fim de se tentar captar o que seria significativo sobre leitura e escrita, para essas crianças que participaram de um projeto de intervenção de alfabetização.

As falas das crianças revelam claramente que a valorização dada à leitura e à escrita, nessa faixa etária dos anos iniciais do Ensino Fundamental (6 aos 10 anos), está intimamente ligada às vivências do lar. Crianças vindas de lares onde os pais trabalham na zona urbana, necessitam da leitura e da escrita no trabalho e reproduzem essa ideia em seus lares, como se pode verificar as seguintes ideias: “Para ter um futuro melhor” (A16); “ Para arrumar um serviço mais bom” (A8), “Se a gente não aprender não vai saber trabalhar mais pra frente” (A13). Crianças que vivenciam a leitura e a escrita em seu cotidiano, mesmo que de maneira não convencional (como no caso de A4 que o pai analfabeto faz anotações sobre os “fiado” do bar) veem a leitura e escrita como algo providencial nas atividades cotidianas com as seguintes falas “ Para ler as contas, contar dinheiro, receber troco, assinar papel...”(A18); “ As mulheres tem que saber, porque tomam conta da casa, de todas as contas, do supermercado, das compras!” (A21); “Tem que saber para ler as placas e tirar carteira de motorista.” (A10). Crianças vindas da zona rural e que os pais trabalham na terra com atividades de plantio e colheita e que pouco presenciam a leitura e escrita em seus lares restringem essas atividades apenas ao ambiente escolar e dizem “Para passar de ano”(A3); “ Fazer texto que a tia manda”(A6); “ Pra fazer prova” (A5).

O aluno A5, residente na zona rural, apresenta segundo os professores falta de “desejo” de aprender, não se sente motivado o que dificulta o trabalho realizado pela escola. Quando foi perguntado a ele: “Você acha importante ler e escrever?”, responde o seguinte:

A5: Um pouco. Tem que saber pra fazer prova.

P: E se não tivesse prova?

A5: Tinha que saber pra fazer as coisas que a tia passa no quadro.

P: Se você não tivesse que vir a escola, você precisaria ler e escrever?

A5: Ah, não sei! Meu irmão parou de estudar e “trabaia” na roça, ele já comprou uma moto e não precisa ler e escrever.

P: Você acha que a gente só lê e escreve na escola?

A5: Acho, não vejo ninguém lendo e escrevendo por aí.

Tomando como subsídio a concepção de Gee (2005, 131) sobre Discurso como “um conjunto socialmente aceitável de modos de se usar a linguagem, modos de pensar, de sentir e agir, que levam o indivíduo a sentir-se membro integrante de um grupo social”, A5 valoriza o que faz parte de seu grupo social familiar, o trabalho e a aquisição de bens materiais. Nesse sentido, o Discurso escolar, como teorizado por Gee (2005) que veicula as crenças, valores e significados particulares que dão formato às práticas dos grupos de pertença) não tem significado nenhum para essa criança. Mesmo que a escola insista em um discurso de que hoje vivemos numa sociedade letrada e que quem não domina a leitura e escrita está fadado à exclusão, para crianças pequenas isso não faz sentido. Dionísio (2007) aponta essa falta de conexão do Discurso escolar com demais práticas socioculturais diversificadas como uma possível explicação para parte do insucesso e conseqüente abandono escolar de indivíduos provenientes de determinados grupos sociais.

Nesse momento, a partir dos dados coletados com esse grupo de crianças e percebendo a diversidade de necessidades de letramento e suas particularidades influenciadas pelo contexto sociocultural de cada indivíduo, questionamos: como um material elaborado na capital do estado de Minas Gerais pode atender às necessidades dos alunos de uma pequena cidade interiorana?

Infelizmente a escola é carente de materiais para a intervenção pedagógica, visto que crianças encaminhadas para essa prática escolar não conseguiram desenvolver as habilidades propostas em sala de aula onde o professor faz uso de diversos recursos lúdicos, visuais, atividades de fixação dentre outros, restando aos professores responsáveis pela intervenção, poucas alternativas de trabalho com essas crianças. Quando o material em questão vem como uma “receita” que garantirá o sucesso ao final de 60 dias letivos toda a escola procura seguir todas as orientações “a risca” a fim de garantir que toda criança esteja alfabetizada aos 8 anos. Ressaltamos que, mesmo alguns professores tendo um olhar crítico diante do material, utilizaram-no de forma mecânica como mandava a SRE. Muitas vezes os professores sentem-se inseguros em questionar o que é enviado por órgãos superiores para o trabalho em sala de aula e isso passa por uma outra questão muito relevante: a formação de professores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final de nossos questionamentos, levantamentos e análise acurada dos dados gerados na pesquisa, em que procuramos observar os impactos do material “Consolidando a alfabetização-60 lições” na apropriação da leitura e da escrita, nas escolas municipais de uma cidade do interior do sul de Minas Gerais, entendemos que se pode afirmar, de antemão, que o maior impacto observado por nós, foi que as concepções de letramento que se apresentam no Currículo Básico Comum de Minas Gerais não se veem refletidas no material do Programa de Intervenção Pedagógica” Consolidando a alfabetização em 60 lições”.

Observamos também que, em quase todas as estratégias pedagógicas propostas para o ensino da escrita, as concepções de letramento que as subsidiam não se alinham às que estão inscritas no documento fundador, o CBC.

O que se percebe é que para os pequenos aprendizes que não conseguiram ser alfabetizados na idade certa, o modelo a que são expostos para entrarem no mundo das letras é aquele que privilegia sobremaneira o aprendizado da técnica da escrita, em detrimento do acesso aos usos sociais. Essa falta de consonância nega aos alunos envolvidos na intervenção pedagógica o contato com o letramento ideológico capaz de promover a emancipação dos cidadãos, propagando-se no ambiente escolar mais uma vez o letramento autônomo como forma de se levar “luz à escuridão”, entretanto não é a garantia de que o aprendizado neutro da língua seja o fim dos problemas relativos à alfabetização e letramento. Isso se comprova em “um caso de sucesso”, quando a professora mesmo que intuitivamente proporciona a sua aluna possibilidades de trabalho com o letramento ideológico e atinge bons níveis de aproveitamento, além de uma aprendizagem significativa .

Cook-Gumperz (1991, p. 46) já se manifestara sobre essa questão, quando afirmou que “a escolarização moderna transformou o aprendizado em uma habilidade técnica universal e estandardizada” a chamada “escolarização profissional”, ou seja, com um currículo consistente, aprovado pela sociedade dominante com um plano organizado de instrução tanto para professores como para os alunos. Nessa perspectiva, a alfabetização torna-se a base para o aprendizado para uma série de outras habilidades. Retoma-se então o conceito de alfabetização como “igualdade de oportunidades”, sendo que a partir da alfabetização, portas serão abertas para o sucesso. Entretanto, ainda na perspectiva da autora, ser alfabetizado significa não apenas ter habilidade de decodificação do signo linguístico, mas abrange

também o conhecimento de mundo do indivíduo e seus modos particulares de compreender esse mundo.

Consideramos também que o modelo de letramento que se observa no manual referente à intervenção pedagógica se alinha ao que Street (2001) chama de modelo autônomo de letramento, por mostrar ao educando práticas neutras e universais, como se o aprendizado da codificação da língua fosse o bastante para causar efeitos em outras práticas sociais e cognitivas. Entretanto, essas práticas, assim apresentadas, mascaram e silenciam as questões culturais e ideológicas subjacentes a elas, como observa Street (2001), adicionando que essa concepção restrita de acesso à escrita, geralmente se dá em ambientes de escolarização formal, dentre os quais se inclui a nossa escola atual, como citado anteriormente. Também autores como Marcuschi (2000), ao tratar das formas de acesso à escrita, afirmam que nesse modelo a “escrita não passaria de uma das formas de letramento”, a que o autor chama de ‘letramento pedagógico` (MARCUSCHI, 2000, p.15).

Entretanto, nossas observações sobre as concepções de letramento que permeiam as propostas estabelecidas no Currículo Básico Comum nos apontam que as práticas de escrita ali sancionadas se alinham a aspectos do modelo ideológico de letramento, como se pode ver no próprio texto do CBC (p. 22), ao qualificar o letramento como “um instrumento semiótico, sócio-histórico em um contexto ideológico que se materializa por meio de um código linguístico entre indivíduos socialmente organizados”.

Constatou-se também que, em relação à produção de textos, o mesmo documento enfatiza sobretudo que a criança tenha contato com uma variedade de gêneros discursivos que circulam tanto na escola como na sociedade, por compreenderem os elaboradores do programa que esse conteúdo seja fundamental para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Dessa forma, o professor deve expor o aluno a diferentes formas de expressão como conto, fábula, receita, piadas, poemas, notícias e tantos outros, observando sempre que os textos devem ser compreendidos “a partir de uma situação discursiva de onde o texto emergiu” (MINAS GERAIS, 2014, p. 23). Entretanto, o que se observou foi que a quase totalidade dos textos ou “lições” se referia a narrativas de diversas naturezas, e apenas um número quase insignificante de textos é que se referiam a práticas sociais da escrita.

Quando recorremos a dados, como os resultados das avaliações externas de 2013, notamos que, numericamente, os resultados da aplicação do material foram satisfatórios, pois a metade das crianças participantes do projeto atingiram níveis recomendáveis na avaliação. Como a avaliação PROALFA visa ao letramento escolar, concluímos que o material privilegia esse tipo de letramento em detrimento de outros.

Durante os grupos focais realizados com os professores aplicadores, envolvidos diretamente com o material e os alunos, pudemos perceber que esses também concluem que a presença do letramento sancionado pelo material é puramente escolar, o que nos faz retomar a concepção de letramento autônomo como algo privilegiado nas instituições.

Ao retomarmos as falas dos alunos agregamos mais um elemento reforçador dessa prática autônoma de letramento disseminada por nós, professores, em nosso cotidiano quando as crianças não reconhecem os textos de circulação social como possíveis materiais de leitura, questionando se podem ser trazidos para a pesquisa, dissociando o que deve ou não ser lido na escola ou fora dela e também reconhecendo posteriormente que em seus lares há muitas coisas que se pode ler.

Podemos concluir, de acordo com o objetivo geral traçado, que os impactos do material “Consolidando a alfabetização-60 lições” na apropriação da leitura e escrita nas escolas municipais de Paraguaçu-MG, não são condizentes com a concepção de letramento ideológico que permeia o subsídio teórico da educação em Minas Gerais (CBC). Esses impactos são favoráveis no que diz respeito às práticas de letramento escolar que atendem ao que é avaliado no PROALFA (avaliação externa).

Faz-se importante deixarmos claro neste trabalho que não se quer, em momento algum, tecer críticas aos modos particulares de se conceber o fenômeno do letramento, ao se abordar o acesso à escrita por parte das políticas públicas do estado. A intenção primaz que norteia este trabalho é dar a ver se o que se propôs no CBC, em relação à concepção de letramento que deve subsidiar as estratégias de ensino, se vê refletido e replicado no programa de intervenção pedagógica, proposta elaborada para auxiliar alfabetizando que não tiveram sucesso na sua primeira tentativa de aquisição da escrita.

Consideramos que essa revelação é relevante porque pode auxiliar os responsáveis por esses programas a tomar diferentes caminhos para se chegar a uma efetiva promoção do letramento dos alunos nas escolas mineiras.

Podemos refletir a respeito do grande fosso existente entre o que realmente propõe o documento norteador da educação em Minas Gerais (CBC) e a sua transposição enquanto prática de sala de aula, onde o letramento ideológico visto enquanto prática social se transforma em letramento autônomo, conhecimento técnico da língua, como se isto bastasse à aplicabilidade da leitura e escrita em diversas situações sociais.

Apesar de um embasamento teórico condizente com o modelo ideológico de letramento, orientações que privilegiam a leitura e a escrita como prática social e não como

uma habilidade técnica e neutra, as práticas escolares aparecem arraigadas do que historicamente foi sendo construído e aprovado socialmente como correto.

Essa mudança de paradigma no ensino da língua tornando-a algo vivo e com sentido para nossos educandos, não depende somente de teorias bem elaboradas como o CBC, mas necessita com urgência de programas que proporcionem a transposição dessa teoria para a prática de sala de aula de maneira eficaz.

Nesse sentido, sentimos a necessidade de retificar nosso objetivo inicial de acordo com Street (2014), na verdade não devemos investigar os impactos do letramento na vida das pessoas e sim o uso que essas pessoas farão do letramento em suas vidas. Qual o uso que essas crianças participantes de um programa de intervenção pedagógica estão fazendo do letramento sancionado pela escola? Quando analisamos suas falas em relação à leitura e escrita vemos o reflexo de um letramento hegemônico e excludente propagado pela escola, criando um “*stargate*” entre o mundo real e o mundo escolar.

Conforme Joice Kim (2003) discorre em seu artigo sobre o problema da “transferibilidade” dos conceitos dos Novos Estudos do Letramento para a prática de sala de aula, esse ainda permanece mesmo após mais de uma década. É urgente que pesquisas busquem como amenizar o abismo existente entre a teoria e a prática no ensino do letramento.

REFERÊNCIAS

BARTON, D. Researching literacy practices: Learning from activities with teachers and students. In: D. BARTON; M. HAMILTON; R. IVANIC (Eds.). *Situated literacies*. London: Routledge, 2000. p.167-179.

_____. *Literacy: in Introduction to the Ecology of Written Language*. Londres: Blackwell, 1994.

BARTON, D.; HAMILTON, M. *Local literacies: Reading and writing in one community*. London: Routledge. 1998.

BATISA, A. A. G. Alfabetização e Letramento: Fundamentos teóricos. In: MINAS GERAIS. *Veredas- Formação Superior de Professores*. Belo Horizonte:SEE-MG, 2004.

CARNEIRO, M.A.L. *A Prática de Reflexão Metadiscursiva: Desenvolvimento de Leitura do Professor em Formação*. (Tese de doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem – UNICAMP, 2005.

COOK-GUMPERZ, J. A. *A construção Social da Alfabetização*. Porto Alegre: Artes Medicas, 1991.

CRUZ, S. H. V. (org). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.

FLICK, U. *Uma introdução à Pesquisa Qualitativa*. Trad. Sandra Netz. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2004

GEE, J. P. (2005). *Social linguistics and literacies: Ideologies in Discourses*. 2ª ed. London: Routledge Falmer, 2005.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1984.

GIL, A. C. *Como elaborar seu projeto de pesquisa*. 4ª Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, M. de F.C.; MONTEIRO, S. M. *A aprendizagem e o ensino da linguagem escrita: caderno do professor*. Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG, 2005.

GOODY, J.; WATT, I. *The consequences of literacy*. In J. Goody (Ed.) *Literacy in traditional societies*. Cambridge: Cambridge University Press, 27-68 (Appeared first In *Comparative Studies in Society and History* (1963), 5, 304-345, 1968.

HEATH, S. B. *Ways with words: language, life, and the work in communities and classrooms*. New York: Cambridge University Press, 1983.

KIM, Joyce. Challenges to NLS: response to "What's 'new' in the New Literacy Studies. *Current Studies in Comparative Education*. Teachers College. Columbia University, 2003.v.5. n. 92, p.118-121.

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

LÜDKE, M. ; ANDRÉ, M. E.D.A. *Pesquisa em Educação: abordagens Qualitativas*. 2ª Ed..Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MARCUSCHI, L.A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2000-2001

MINAS GERAIS. *Currículo Básico Comum de Minas Gerais*. SEE-MG, 2014.

_____. *Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo Municipal*. SEE-MG, 2013

_____. *Cartilha de Orientações às Secretarias Municipais de Educação*. SEE-MG, 2014.

OLSO, D. . *The making of literate societies*. Oxford, UK: Blackwell Publisheres, 2001.

PAULA, E. Q. de. *A política de formação de professores do Programa de Intervenção Pedagógica- alfabetização no tempo Certo da rede estadual de ensino do estado de Minas Gerais*. (Dissertação de mestrado). UFJF- CAED: Juiz de Fora, 2014.

ROJO, R.H.R.. *Alfabetização e letramento: Sedimentação de práticas e (des) articulação de objetos de ensino*. *Revista Perspectiva*, v. 24, nº. 2, p. 569-596. Santa Catarina, SC, 2006.

SOARES, M. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. *Rev. Bras. Educ.* nº.25 Rio de Janeiro ,Jan./Apr. 2004. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002. Acesso em: mar-2015

_____. *A reinvenção da alfabetização*. Presença Pedagógica. V.9 nº 52. Jul/ago. Belo Horizonte, MG, 2003.

STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. (2014). *Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução Marcos Bagno – 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TERRA, M. R. *Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita*. DELTA [online], 2013 vol.29, n.1, pp.29-58. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010244502013000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em DEZ,2016.

TERZI, S. B. *A formação de alfabetizadores: letramento e prática pedagógica*: In Trabalhos de Linguística Aplicada, 16. Unicamp, 1990.

_____. *A construção social da leitura*. Campinas, SP: Unicamp Pontes, 1997.

TÔRRES, C. M. E. *As expectativas de letramento de uma comunidade rural e o letramento sancionado na escola local: cooperação e conflito*. (Dissertação de mestrado). Instituto de Estudos da Linguagem – IEL – Unicamp, 2003.

_____. *A leitura do professor em formação: O processo de engajamento em práticas ideológicas de letramento*. (Tese de doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem – IEL- Unicamp, 2009.

VÓVIO, Cláudia L. *Alfabetização funcional*. Glossário do CEALE. Disponível em <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>. Acesso em set/2016.

APENDICES



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Universidade Federal de Alfenas .
UNIFAL-MG



Rua Gabriel Monteiro da Silva, 714 .
Alfenas/MG . CEP 37130-000 Fone:
(35) 3299-1000 . Fax: (35) 3299-1063

APENDICE A -TERMO DE COMPROMISSO PARA UTILIZAÇÃO DE DADOS E PRONTUÁRIOS (TCUD)

Título do projeto ou Relato de Caso:

O IMPACTO DO MATERIAL “CONSOLIDANDO A ALFABETIZAÇÃO -60 LIÇÕES” NA APROPRIAÇÃO DA LEITURA E ESCRITA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE UMA CIDADE SUL-MINEIRA: CONFLITOS OU ALINHAMENTOS EM RELAÇÃO À CONCEPÇÃO DE LETRAMENTO COMO FENÔMENO SOCIAL.

Pesquisador responsável: Aline Ferreira Fonseca

Setor/departamento: Educação

Instituição: Universidade Federal de Alfenas-UNIFAL-MG

Telefone para contato: (35) 3267-1250

Celular: (35) 9897-2409 ou (35) 8443-0260

A autora do projeto de pesquisa compromete-se a manter o sigilo dos dados coletados em relatórios e banco de dados referentes às escolas e alunos atendidos pelo Plano de Intervenção Pedagógica (PIP-Municipal). Concorde, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente com finalidade científica, preservando-se integralmente o anonimato dos envolvidos.

Declararam que irão cumprir todos os termos das Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo Seres Humanos previstas na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Alfenas, 21 de agosto de 2015.

Assinatura do pesquisador responsável

Aline Ferreira Fonseca

CPF

Assinatura da Secretária Municipal de Educação

Eliza Helena Silva Dias

CPF

Assinatura do responsável pelo Banco de Dados/Relatórios do PIP-Municipal

Selmara Cristina de Souza Alves

CPF

APÊNDICE B - CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Ilma Sr^a. Diretora: _____

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada **O IMPACTO DO MATERIAL “CONSOLIDANDO A ALFABETIZAÇÃO -60 LIÇÕES” NA APROPRIAÇÃO DA LEITURA E ESCRITA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE UMA CIDADE SUL-MINEIRA: CONFLITOS OU ALINHAMENTOS EM RELAÇÃO À CONCEPÇÃO DE LETRAMENTO COMO FENÔMENO SOCIAL.**

a ser realizada na Universidade Federal de Alfenas- UNIFAL-MG, pela aluna do curso de Mestrado em Educação Aline Ferreira Fonseca sob orientação da *Prof(a). Dr(a) Maria Emília Almeida da Cruz Tôrres*, com o(s) seguinte(s) objetivo(s): Descrever a concepção de letramento que permeia o CBC (Currículo Básico Comum do Ensino Fundamental) - Anos Iniciais de Língua Portuguesa do estado de Minas Gerais, o Plano de Intervenção Pedagógica (PIP), na sua atuação no processo alfabetização e letramento nos Anos iniciais do Ensino Fundamental e o “Consolidando a alfabetização- 60 lições”, material integrante do PIP (para alfabetizar as crianças que não tiveram sucesso nesse processo até o 3 ° ano do Ciclo Inicial de Alfabetização); caracterizar as percepções dos professores a respeito do material “Consolidando a alfabetização-60 lições”; identificar os letramentos locais dos alunos participantes do projeto, necessitando portanto, ter acesso aos dados a serem colhidos com professores e alunos da instituição. Ao mesmo tempo, pedimos autorização para que o nome desta instituição possa constar no relatório final bem como em futuras publicações na forma de artigo científico.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 466/12 que trata da Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda que tais dados sejam utilizados tão somente para realização deste estudo.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Diretoria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessária.

Alfenas, 28 de maio de 2015.

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa –**O IMPACTO DO MATERIAL “CONSOLIDANDO A ALFABETIZAÇÃO -60 LIÇÕES” NA APROPRIAÇÃO DA LEITURA E ESCRITA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE PARAGUAÇU-MG: CONFLITOS OU ALINHAMENTOS EM RELAÇÃO À CONCEPÇÃO DE LETRAMENTO COMO FENÔMENO SOCIAL**, no caso de você concordar em participar, favor assinar ao final do documento. Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador(a) ou com a instituição. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e endereço do pesquisador(a) principal, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

TÍTULO DA PESQUISA: O IMPACTO DO MATERIAL “CONSOLIDANDO A ALFABETIZAÇÃO -60 LIÇÕES” NA APROPRIAÇÃO DA LEITURA E ESCRITA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE UMA CIDADE SUL MINEIRA: CONFLITOS OU ALINHAMENTOS EM RELAÇÃO À CONCEPÇÃO DE LETRAMENTO COMO FENÔMENO SOCIAL.

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: ALINE FERREIRA FONSECA
ENDEREÇO: RUA SÃO VICENTE DE PAULA, 294 PARAGUAÇU-MG
TELEFONE: (35) 84843-0260

OBJETIVOS: Descrever à luz das concepções de letramento teorizadas pelos Novos Estudos do Letramento, os impactos na apropriação da leitura e escrita com a utilização do material “Consolidando a alfabetização- 60 lições”, na intervenção pedagógica, nas escolas municipais de uma cidade sul mineira.

JUSTIFICATIVA: O material “Consolidando a alfabetização-60 lições” foi implementado através do Plano de Intervenção Pedagógica (PIP), programa do governo de Minas Gerais destinado às crianças que ainda não se encontravam alfabetizadas, em 2013. A relevância do trabalho está em se conhecer os impactos causados por esse material no processo de alfabetização e letramento das crianças participantes do projeto para que se proceda ou não à ajustes nesse material caso seja necessário, visando-se a melhoria do ensino.

PROCEDIMENTOS DE ESTUDO: Este estudo tem como finalidade descrever os impactos do material “consolidando a alfabetização- 60 lições” na apropriação da leitura e escrita das crianças participantes do projeto em 2013. Para que isso aconteça será realizada uma pesquisa documental acerca dos relatórios de visita do PIP- Municipal que acompanharam a execução do projeto, bem como pesquisa prática envolvendo a pessoa responsável pela elaboração do material, os professores aplicadores nas escolas municipais de Paraguaçu-MG e as crianças participantes da intervenção pedagógica. Esta coleta de informações se dará através de entrevistas com a pessoa que elaborou o material, a fim de coletar dados a respeito das concepções de alfabetização e letramento e o contexto sociocultural que estruturaram a elaboração desse. Também serão utilizadas entrevistas com os professores aplicadores com o intuito de caracterizar as percepções deles em relação ao material utilizado. Na intenção de

identificar os letramentos locais bem como o impacto do material na apropriação da leitura e escrita pelas crianças participantes da intervenção pedagógica, serão realizados grupos focais. Ao final da pesquisa pretende-se fazer uma triangulação entre as concepções teóricas que embasam essa pesquisa, as concepções que embasam as práticas de leitura e escrita do material em questão e seus impactos no processo de ensino/aprendizagem nas escolas municipais de Paraguaçu-MG.

RISCO/DESCONFORTO: É considerado um risco/desconforto mínimo em responder as entrevistas e participar dos grupos focais que serão realizados na escola quinzenalmente, por 50 minutos durante o horário de aula, a serem combinados com a diretora e supervisora da escola para evitar o prejuízo no processo ensino/ aprendizagem em sala de aula, como por exemplo, em horários de módulo.

BENEFÍCIOS: Como benefício podemos melhorar a qualidade da intervenção pedagógica na alfabetização e letramento, um período da escolarização muito polêmico, com a elaboração de materiais mais significativos para as crianças.

CUSTO REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE: Não haverá nenhum gasto com a sua participação bem como também nenhum pagamento.

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA: é garantido o sigilo das informações coletadas sendo de uso somente para a pesquisa, não havendo divulgação destes mesmos dados.

Assinatura do Pesquisador Responsável:

Eu, _____, declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado(a) pelo pesquisador(a) – ALINE FERREIRA FONSECA – dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar da pesquisa.

Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento/assistência/tratamento.

Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento. Poderei consultar o pesquisador responsável (acima identificado) ou o CEPUNIFAL-MG, com endereço na Universidade Federal de Alfenas, Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700, Centro, Cep - 37130-000, Fone: (35) 3299-1318, no e-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e minha participação no mesmo. Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados.

ALFENAS, 21 DE AGOSTO DE 2015.

Nome por extenso

assinatura

**APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
PAIS OU RESPONSÁVEIS DE ALUNOS PARTICIPANTES DE PESQUISA**

Seu (a) filho (a) está sendo convidado (a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa –**O IMPACTO DO MATERIAL “CONSOLIDANDO A ALFABETIZAÇÃO -60 LIÇÕES” NA APROPRIAÇÃO DA LEITURA E ESCRITA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE UMA CIDADE SUL MINEIRA: CONFLITOS OU ALINHAMENTOS EM RELAÇÃO À CONCEPÇÃO DE LETRAMENTO COMO FENÔMENO SOCIAL**, no caso de você concordar com a sua participação, favor assinar ao final do documento. A participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de deixá-lo participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo na relação de seu(a) filho (a) com o pesquisador(a) ou com a instituição. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e endereço do pesquisador(a) principal, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

TÍTULO DA PESQUISA: O IMPACTO DO MATERIAL “CONSOLIDANDO A ALFABETIZAÇÃO -60 LIÇÕES” NA APROPRIAÇÃO DA LEITURA E ESCRITA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE UMA CIDADE SUL MINEIRA: CONFLITOS OU ALINHAMENTOS EM RELAÇÃO À CONCEPÇÃO DE LETRAMENTO COMO FENÔMENO SOCIAL.

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: ALINE FERREIRA FONSECA
ENDEREÇO: RUA SÃO VICENTE DE PAULA, 294 PARAGUAÇU-MG
TELEFONE: (35) 8443-0260

OBJETIVOS: Descrever, os impactos na apropriação da leitura e escrita com a utilização do material “Consolidando a alfabetização- 60 lições”, na intervenção pedagógica, nas escolas municipais de uma cidade sul mineira.

JUSTIFICATIVA: O material “Consolidando a alfabetização-60 lições” foi implementado através do Plano de Intervenção Pedagógica (PIP), programa do governo de Minas Gerais destinado às crianças que ainda não se encontravam alfabetizadas, em 2013. A relevância do trabalho está em se conhecer os impactos causados por esse material no processo de alfabetização e letramento das crianças participantes do projeto para que se proceda ou não à ajustes nesse material caso seja necessário, visando-se a melhoria do ensino.

PROCEDIMENTOS DE ESTUDO: Este estudo tem como finalidade descrever os impactos do material “consolidando a alfabetização- 60 lições” na apropriação da leitura e escrita das crianças participantes do projeto em 2013. Para que isso aconteça será realizada uma pesquisa documental acerca dos relatórios de visita do PIP- Municipal que acompanharam a execução do projeto, bem como pesquisa prática envolvendo a pessoa responsável pela elaboração do material, os professores aplicadores nas escolas municipais de uma cidade sul mineira e as crianças participantes da intervenção pedagógica. Esta coleta de informações se dará através de entrevistas com a pessoa que elaborou o material, a fim de coletar dados a respeito das concepções de alfabetização e letramento e o contexto sociocultural que estruturaram a elaboração desse. Também serão utilizadas entrevistas com os professores aplicadores com o intuito de caracterizar as percepções deles em relação ao material utilizado. Na intenção de

identificar os letramentos locais bem como o impacto do material na apropriação da leitura e escrita pelas crianças participantes da intervenção pedagógica, serão realizados grupos focais. Ao final da pesquisa pretende-se fazer uma triangulação entre as concepções teóricas que embasam essa pesquisa, as concepções que embasam as práticas de leitura e escrita do material em questão e seus impactos no processo de ensino/aprendizagem nas escolas municipais de uma cidade sul mineira.

RISCO/DESCONFORTO: É considerado um risco/desconforto mínimo em responder as entrevistas e participar dos grupos focais que serão realizados na escola quinzenalmente, por 50 minutos durante o horário de aula, a serem combinados com a professora e com a diretora da escola para evitar o prejuízo da aprendizagem das crianças em sala de aula. Também se poderá solicitar algumas tarefas às crianças a serem feitas em casa e que necessitem do auxílio dos pais ou responsáveis.

BENEFÍCIOS: Como benefício podemos melhorar a qualidade da intervenção pedagógica na alfabetização e letramento, um período da escolarização muito polêmico, com a elaboração de materiais mais significativos para as crianças.

CUSTO REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE: Não haverá nenhum gasto com a sua participação bem como também nenhum pagamento.

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA: é garantido o sigilo das informações coletadas sendo de uso somente para a pesquisa, não havendo divulgação destes mesmos dados.

Assinatura do Pesquisador Responsável:

Eu, _____, declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado(a) pelo pesquisador(a) – ALINE FERREIRA FONSECA – dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar da pesquisa.

Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento/assistência/tratamento.

Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento. Poderei consultar o pesquisador responsável (acima identificado) ou o CEPUNIFAL-MG, com endereço na Universidade Federal de Alfenas, Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700, Centro, Cep - 37130-000, Fone: (35) 3299-1318, no e-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e a participação de meu (minha) filho (a) no mesmo. Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que seus dados pessoais não sejam mencionados.

ALFENAS, 21 DE AGOSTO DE 2015.

(Nome por extenso)

(Assinatura)

APÊNDICE E - TERMO DE ASSENTIMENTO INFORMADO

Assentimento informado para a realização da pesquisa **O IMPACTO DO MATERIAL “CONSOLIDANDO A ALFABETIZAÇÃO -60 LIÇÕES” NA APROPRIAÇÃO DA LEITURA E ESCRITA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE UMA CIDADE SUL MINEIRA: CONFLITOS OU ALINHAMENTOS EM RELAÇÃO À CONCEPÇÃO DE LETRAMENTO COMO FENÔMENO SOCIAL.**

Nome da criança/adolescente _____

Parte I

Introdução

Meu nome é Aline Ferreira Fonseca, sou professora aqui em Paraguaçu-MG, estava trabalhando como analista do PIP (Plano de Intervenção Pedagógica) da rede municipal, e agora estou fazendo um curso que se chama Mestrado em Educação e meu trabalho no momento é pesquisar como o material “Consolidado a alfabetização-60 lições” ajudou com que vocês aprendessem melhor a ler e a escrever. Estou convidando você a me ajudar nessa pesquisa, já que participou da aplicação do material em 2013. Você pode escolher se quer participar ou não. Discutimos esta pesquisa com seus pais ou responsáveis e eles sabem que também estamos pedindo seu acordo. Se você vai participar na pesquisa, seus pais ou responsáveis também terão que concordar. Mas se você não desejar fazer parte na pesquisa, não é obrigado, até mesmo se seus pais concordarem.

Você pode discutir qualquer coisa deste formulário com seus pais, amigos ou qualquer um com quem você se sentir a vontade de conversar. Você pode decidir se quer participar ou não depois de ter conversado sobre a pesquisa e não é preciso decidir imediatamente. Pode haver algumas palavras que não entenda ou coisas que você quer que eu explique mais detalhadamente porque você ficou mais interessado ou preocupado. Por favor, peça que pare a qualquer momento e eu explicarei.

Objetivos – Essa pesquisa tem como objetivo investigar como este material influenciou sua aprendizagem de leitura e escrita. Para isso preciso descobrir suas necessidades de leitura e escrita.

Escolha dos participantes – Escolhemos você porque foi um dos participantes do projeto “Consolidando a alfabetização-60 lições”.

Voluntariedade de Participação – Você não precisa participar desta pesquisa se não quiser. É você quem decide. Se decidir não participar da pesquisa, é seu direito e nada mudará.

Procedimentos – Se você decidir participar da pesquisa, nós faremos 5 reuniões de 50 minutos, durante o período de aula, que ainda serão combinadas com sua professora e com a diretora da escola para que não prejudique sua aprendizagem em sala de aula. Nessas reuniões estaremos falando sobre o material “Consolidando a alfabetização-60 lições” e o que você aprendeu. Em alguns encontros posso pedir que você traga alguns materiais da sua casa, coisas simples que com certeza você terá, também posso pedir que você leia ou escreva alguma coisa.

Riscos/Desconfortos

Você pode se sentir um pouco desconfortável com algumas perguntas feitas, mas tem o direito de não respondê-las. Como também pode achar que as suas ausências às aulas podem estar lhe prejudicando.

Benefícios: Participando dessa pesquisa você poderá ajudar a melhorar a qualidade dos materiais usados pelos professores para ensinar as crianças a ler e a escrever de uma maneira mais “gostosa” e que faça sentido para elas.

Confidencialidade: Não falaremos para outras pessoas que você está nesta pesquisa e também não compartilharemos informação sobre você para qualquer um que não trabalha na pesquisa. Depois que a pesquisa acabar, os resultados serão informados para você e para seus pais.

As informações sobre você serão coletadas na pesquisa e ninguém, exceto os investigadores poderão ter acesso a elas. Qualquer informação sobre você terá um número ao invés de seu nome. Só os investigadores saberão qual é o seu número e manteremos em sigilo.

Divulgação dos resultados – Quando terminarmos a pesquisa, eu sentarei com você e seus pais e falaremos sobre o que aprendemos com a pesquisa. Eu também lhe darei um papel com os resultados por escrito. Depois, iremos falar com mais pessoas, pesquisadores e outros, sobre a pesquisa. Faremos isto escrevendo e compartilhando relatórios e indo para as reuniões com pessoas que estão interessadas no trabalho que fazemos.

Direito de recusa ou retirada do assentimento informado – Você não tem que estar nesta pesquisa. Ninguém estará furioso ou desapontado com você se você disser não, a escolha é sua. Você pode pensar nisto e falar depois se você quiser. Você pode dizer " sim " agora e mudar de idéia depois e tudo continuará bem.

Contato – Você pode me perguntar agora ou depois fazer a perguntas para a Diretora da escola ou supervisora que depois encaminharão as dúvidas a mim. Eu deixarei o meu endereço e telefone para que entrem em contato comigo sempre que surgir alguma dúvida.

Aline Ferreira Fonseca
Rua São Vicente de Paula, 294 Paraguaçu-MG
Telefone: (35) 3267-1250
Celular: (35) 9897-2409
(35) 8443-0260

Parte II - Certificado do Assentimento

Eu entendi que a pesquisa é sobre como o material “Consolidando a alfabetização- 60 lições” me ajudou a aprender a ler e a escrever e que ela ajudará a fazer materiais melhores para as crianças aprenderem a ler e a escrever.

Assinatura da criança/adolescente: _____

Assinatura dos pais/responsáveis: _____

Ass. Pesquisador: _____

Alfenas, 25 de maio de 2015

APÊNDICE F- QUESTIONÁRIO DE CONTEXTUALIZAÇÃO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 Universidade Federal de Alfenas . UNIFAL-MG
 Rua Gabriel Monteiro da Silva, 714 . Alfenas/MG . CEP 37130-000
 Fone: (35)3299-1000 . Fax: (35) 3299-1063



O IMPACTO DO MATERIAL “CONSOLIDANDO A ALFABETIZAÇÃO -60 LIÇÕES” NA APROPRIAÇÃO DA LEITURA E ESCRITA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE PARAGUAÇU-MG: CONFLITOS OU ALINHAMENTOS EM RELAÇÃO À CONCEPÇÃO DE LETRAMENTO COMO FENÔMENO SOCIAL.

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Aline Ferreira Fonseca

ORIENTADORA: Prof^ª Dr^ª Maria Emília Almeida da Cruz Tôres

1-Idade

- 18 a 30 anos
- 31 a 40 anos
- 41 a 50 anos
- mais de 50 anos

2-Nível de Formação Inicial

- Magistério - 2º grau
- Pedagogia ou Normal Superior
- Licenciatura em outras áreas do conhecimento (Matemática, História, Letras etc.)
- Pós-graduação (lato e/ou stricto sensu)

3- Formação continuada em serviço relacionada à área de alfabetização e letramento .

- Pró-letramento
- Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)
- Pós-graduação em alfabetização e letramento
- Não houve formação continuada

4-Anos de trabalho com turmas de alfabetização e letramento

- 1 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- mais de 15 anos

5- Você conhece a concepção de alfabetização e letramento de quais documentos oficiais?

- Parâmetros Curriculares Nacionais
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
- Currículo Básico Comum de Minas Gerais
- Outro. Qual: _____

APÊNDICE G - ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1-O que você entende por alfabetização?

1- O que é letramento?

APÊNDICE H - GRUPO FOCAL Nº1

OBJETIVO: Retomar o diagnóstico dos alunos não-leitores.

PROCEDIMENTOS:

- Questionar os professores a respeito de suas impressões a respeito da seleção dos alunos para a participação da intervenção:
 - O texto utilizado como diagnóstico é pertinente?
 - Analisando a matriz de referência é possível que um aluno de 3º ano leia e realize as atividades propostas?
 - Para os alunos que não leram o texto são apresentadas duas frases com desenhos para que eles leiam. Observando as frases podemos dizer que uma criança não leitora, conseguiria ler? Essas frases são significativas e do contexto dos alunos?
 - O trabalho com essas duas frases contempla quais eixos? Quantas capacidades estão relacionadas ao eixo leitura? E ao eixo relativo a escrita?
 - Para o diagnóstico da escrita foi sugerido o ditado de quatro palavras do mesmo campo semântico: borboleta-cavalo-zebra-rã (polissílabo, trissílabo, dissílabo e monossílabo). Esse diagnóstico é suficiente para classificar uma criança em níveis de escrita?
- Colocar a situação: Após o diagnóstico foram encaminhadas para a intervenção crianças não-leitoras, ou seja, as que não conseguiram ler o texto e as que se encontravam no nível pré-silábico ou silábico da escrita, sendo consideradas não alfabetizadas. O que entendemos por uma criança não-alfabetizada?
- O que é mais importante para se tornar alfabetizado: ler ou escrever?
- No diagnóstico foi dada maior ênfase em qual aspecto?

APÊNDICE I - GRUPO Nº 2**OBJETIVOS:**

- Coletar as percepções dos professores em relação aos gêneros textuais presentes no material.
- Identificar o papel do texto no trabalho em sala de aula para esses professores.

PROCEDIMENTOS:

- Fazer juntamente com os professores um levantamento sobre os gêneros textuais presentes no material;
- Lançar as questões:
 - Qual o papel do texto no material?
 - São textos significativos para as crianças?
 - _Os textos fazem parte do repertório de crianças de 8 a 11 anos?
 - Fazem parte do contexto sociocultural das crianças atendidas?
 - Os assuntos dos textos são interessantes?
 - Os textos são utilizados com as capacidades relacionadas ao eixo da leitura?
 - Qual a função da leitura deleite?
 - Se vocês pudessem modificar os textos do material, quais acrescentariam e/ou retirariam?

APÊNDICE J - GRUPO FOCAL Nº3

OBJETIVO: Identificar percepções dos professores relativas ao trabalho com o eixo “Apropriação do sistema de escrita alfabético”

PROCEDIMENTOS:

- Levantar as capacidades trabalhadas relativas ao eixo: Apropriação do sistema de escrita alfabético, bem como o tempo destinado ao trabalho com cada uma.
- Questionar: a escrita é proposta no material como uma prática social ou uma prática escolar?
- Discutir: o que é uma prática social e uma prática escolar?

APÊNDICE K - GRUPO FOCAL Nº4

OBJETIVO: Discutir o impacto do material em outros contextos e no contexto de Paraguaçu-MG.

PROCEDIMENTOS:

- Entregar os textos divulgados sobre o material para uma leitura prévia.
- Comparar os resultados divulgados com os resultados obtidos em nosso município.
- Levantar a questão: o impacto do material está relacionado à prática do professor aplicador, ao contexto em que o material foi elaborado e ao contexto diferente em que foi aplicado ou a outro fator?

APÊNDICE L - GRUPO FOCAL Nº 1

OBJETIVO: Conhecer alguns aspectos do universo local das crianças participantes do Consolidando a Alfabetização- 60 lições.

PROCEDIMENTOS:

- Reunir as crianças num local que ofereça privacidade;
- Explicar o objetivo da pesquisa e a confidencialidade;
- Identificar alguns aspectos de contextualização como: idade, onde mora, se já foi reprovado, se sabe ler e escrever, se gosta de ler, se gosta de escrever, ,quem na família lê e escreve, quando e por quê, se acham importante ler e escrever e porquê.

APÊNDICE M - GRUPO FOCAL Nº2

OBJETIVO: Identificar as percepções em relação à aprendizagem de leitura e escrita através do material.

PROCEDIMENTOS:

- Preparar o local da reunião com a exposição do material;
- Deixar que as crianças observem e manipulem o material Quando vocês estavam no 3º ano e foram selecionados para participarem da intervenção, como se sentiram?
- Durante a aplicação do material o que era bom e o que era ruim?
- O que vocês achavam melhor: o trabalho em sala de aula ou o trabalho fora com esse material? Por quê?
- Vocês aprenderam com esse material?

APÊNDICE N - GRUPO FOCAL Nº3

OBJETIVO: Coletar opiniões sobre alguns textos presentes no material.

PROCEDIMENTOS:

- Mostrar para as crianças alguns gêneros textuais presentes no material: trava-língua, cantiga de roda, poema, história em quadrinho, canção de ninar, piada, carta enigmática, narrativas.
- Perguntar para as crianças o que acham desses textos: gostam? Onde veem? Para que serve? Qual deles está presente em sua casa?
- Vamos dar uma nota de 0 a 10 para esses textos apresentados? Se vcs pudessem retirar três desses textos quais vocês tirariam? O que colocariam no lugar?
- Perguntar: que tipo de textos escritos tem nas casas de vocês?
- Solicitar que para o próximo encontro tragam o que tiverem de material escrito em suas casas, pode ser desde um caderno de receita da mãe, receita do médico, nota fiscal, qualquer coisa que seja preciso ler.

APÊNDICE O - GRUPO FOCAL Nº4

OBJETIVO: Identificar as percepções em relação à aprendizagem de leitura e escrita através do material.

PROCEDIMENTOS:

- Conversar sobre os materiais escritos que trouxeram de casa.
- Deixar que manipulem os materiais escritos levados pela pesquisadora por 10 minutos. Questionar: Na escola vocês usam esses materiais que eu trouxe e que tem na casa de vocês para aprender a ler e a escrever?
- Lançar a questão: em que ponto vocês acham que o material 60 planos ajudou a vocês usarem a leitura e escrita fora da escola?
- É importante ler e escrever fora da escola? Por quê?

APÊNDICE Q - GRUPO FOCAL Nº5

OBJETIVO: Registrar as impressões dos alunos em relação ao material após algumas reflexões realizadas nos grupos focais anteriores.

PROCEDIMENTOS:

- Conversar com as crianças a respeito do que concluíram sobre o material.
- Colocar a questão: Se você fosse uma pessoa que fizesse materiais para crianças que fossem aprender a ler e a escrever como seriam estes materiais? Seriam como os 60 planos?
- Solicitar que escrevam em poucas palavras isso que conversamos.

**APÊNDICE R - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
ANALISTA RESPONSÁVEL PELA ELABORAÇÃO DO MATERIAL**

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa –**O IMPACTO DO MATERIAL “CONSOLIDANDO A ALFABETIZAÇÃO -60 LIÇÕES” NA APROPRIAÇÃO DA LEITURA E ESCRITA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE UMA CIDADE SUL MINEIRA: CONFLITOS OU ALINHAMENTOS EM RELAÇÃO À CONCEPÇÃO DE LETRAMENTO COMO FENÔMENO SOCIAL**, no caso de você concordar em participar, favor assinar ao final do documento. Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador(a) ou com a instituição. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e endereço do pesquisador(a) principal, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

TÍTULO DA PESQUISA: O IMPACTO DO MATERIAL “CONSOLIDANDO A ALFABETIZAÇÃO -60 LIÇÕES” NA APROPRIAÇÃO DA LEITURA E ESCRITA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE UMA CIDADE SUL MINEIRA: CONFLITOS OU ALINHAMENTOS EM RELAÇÃO À CONCEPÇÃO DE LETRAMENTO COMO FENÔMENO SOCIAL.

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: ALINE FERREIRA FONSECA
ENDEREÇO: RUA SÃO VICENTE DE PAULA, 294 PARAGUAÇU-MG
TELEFONE: (35) 84843-0260

OBJETIVOS: Descrever à luz das concepções de letramento teorizadas pelos Novos Estudos do Letramento, os impactos na apropriação da leitura e escrita com a utilização do material “Consolidando a alfabetização- 60 lições”, na intervenção pedagógica, nas escolas municipais de Paraguaçu-MG

JUSTIFICATIVA: O material “Consolidando a alfabetização-60 lições” foi implementado através do Plano de Intervenção Pedagógica (PIP), programa do governo de Minas Gerais destinado às crianças que ainda não se encontravam alfabetizadas, em 2013. A relevância do trabalho está em se conhecer os impactos causados por esse material no processo de alfabetização e letramento das crianças participantes do projeto para que se proceda ou não à ajustes nesse material caso seja necessário, visando-se a melhoria do ensino.

PROCEDIMENTOS DE ESTUDO: Este estudo tem como finalidade descrever os impactos do material “consolidando a alfabetização- 60 lições” na apropriação da leitura e escrita das crianças participantes do projeto em 2013. Para que isso aconteça será realizada uma pesquisa documental acerca dos relatórios de visita do PIP- Municipal que acompanharam a execução do projeto, bem como pesquisa prática envolvendo a pessoa responsável pela elaboração do material, os professores aplicadores nas escolas municipais de Paraguaçu-MG e as crianças participantes da intervenção pedagógica. Esta coleta de informações se dará através de entrevistas com a pessoa que elaborou o material, a fim de coletar dados a respeito das concepções de alfabetização e letramento e o contexto sociocultural que estruturaram a elaboração desse. Também serão utilizadas entrevistas com os professores aplicadores com o intuito de caracterizar as percepções deles em relação ao material utilizado. Na intenção de

identificar os letramentos locais bem como o impacto do material na apropriação da leitura e escrita pelas crianças participantes da intervenção pedagógica, serão realizados grupos focais. Ao final da pesquisa pretende-se fazer uma triangulação entre as concepções teóricas que embasam essa pesquisa, as concepções que embasam as práticas de leitura e escrita do material em questão e seus impactos no processo de ensino/aprendizagem nas escolas municipais de Paraguaçu-MG.

RISCO/DESCONFORTO: É considerado um risco/desconforto mínimo em responder as entrevistas.

BENEFÍCIOS: Como benefício podemos melhorar a qualidade da intervenção pedagógica na alfabetização e letramento, um período da escolarização muito polêmico, com a elaboração de materiais mais significativos para as crianças.

CUSTO REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE: Não haverá nenhum gasto com a sua participação bem como também nenhum pagamento.

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA: é garantido o sigilo das informações coletadas sendo de uso somente para a pesquisa, não havendo divulgação destes mesmos dados.

Assinatura do Pesquisador Responsável:

Eu, _____, declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado(a) pelo pesquisador(a) – ALINE FERREIRA FONSECA – dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar da pesquisa.

Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento/assistência/tratamento.

Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento. Poderei consultar o pesquisador responsável (acima identificado) ou o CEPUNIFAL-MG, com endereço na Universidade Federal de Alfenas, Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700, Centro, Cep - 37130-000, Fone: (35) 3299-1318, no e-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e minha participação no mesmo. Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados.

ALFENAS, 21 DE AGOSTO DE 2015.

(Nome por extenso)

(Assinatura)

APÊNDICE S - Entrevista

- 1- O material “Consolidando a alfabetização- 60 lições” foi elaborado diante de qual contexto? Quem eram essas crianças? (idade, contexto socioeconômico - zona rural, urbana, periferia, central, distorção idade/série)
- 2- Antes da aplicação do material é sugerido um diagnóstico inicial. Quais as crianças que deveriam ser encaminhadas para a aplicação do material? (Nível de leitura e de escrita)?
- 3- Qual a sua concepção de alfabetização e letramento?
- 4- Em alguns locais do material existem atividades que pressupõem a utilização do método fônico. Essa foi uma das metodologias escolhidas para nortear as 60 lições? Por quê?
- 5- O que se espera de uma leitura deleite?
- 6- Qual a importância que você dá ao texto escrito em sala de aula?
- 7- Qual o objetivo inicial da elaboração do material “Consolidando a alfabetização- 60 lições”?
- 8- Qual a sua percepção dos resultados após a aplicação do “Consolidando a alfabetização- 60 lições”?

APÊNDICE T – ESCLARECIMENTOS A RESPEITO DA PRIMEIRA ENTREVISTA REALIZADA COM A ANE RESPONSÁVEL PELA ELABORAÇÃO DO MATERIAL

1- Quando pergunto qual a sua concepção de alfabetização e letramento, gostaria que você definisse, por exemplo: alfabetização é isso e letramento é aquilo.

2-Quando você fala a respeito dos princípios sociointeracionistas que nortearam a elaboração do material, se refere a teoria de Vigotski, neste sentido gostaria que elencasse quais os pontos da teoria que abordou, por exemplo, a interação, o sentido, significado, a mediação, a necessidade, etc. Se possível, que você citasse as referencias. Num primeiro contato que fiz com você citou Kolh (2002), achei muito legal isso, pois posso fazer as conexões baseada no que foi o embasamento real e não no que supõe ser, entendeu.

3- O material foi elaborado por uma equipe de analistas? Você quem coordenou a elaboração? Quantos analistas faziam parte da equipe?

ANEXOS

ANEXO A - A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA – ALFABETIZAÇÃO NO TEMPO CERTO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO ESTADO DE MINAS GERAIS

ELISABETH QUEIROZ DE PAULA

Trecho da Dissertação de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

A lógica que direcionou a elaboração dos Guias do Professor Alfabetizador e os Cadernos de Boas Práticas, não orientou ao longo dos anos, a construção dos demais instrumentos enviados às escolas, que apresentam forte caráter instrucional e prescritivo. Em 2013, o material denominado Consolidando a alfabetização: sessenta lições, cujo subtítulo é Intervenção Pedagógica para alunos dos anos iniciais de ensino fundamental que não estão plenamente alfabetizados, foi enviado 99 às SREs. Ao ser questionada se esse material havia sido uma sugestão ou havia a orientação de aplicá-lo obrigatoriamente a ANE da SEE ponderou A do 3º ano eu não estava na equipe. Disseram-me que na [nome de uma SRE] foi recebida a ordem de obrigatoriedade. E com isso essa SRE teve um salto muito grande esse ano. Se deixa lá para o professor aplicar ou não e ele opta por não aplicar estamos deixando um potencial do material de ser utilizado. Então é uma obrigatoriedade que na verdade sabemos que o professor vai aplicar se ele quiser. Existem formas de mostrar ao professor que esse material é interessante e pode ajudar a melhorar o desempenho de seus alunos. Na introdução vem falando que pode ser adaptado, não necessita começar da primeira e ir à última, tem toda uma autonomia do professor para utilizá-lo (Analista da SEE. Entrevista realizada em 01 de agosto de 2014). A opinião da Analista parece exemplificar o entendimento da equipe autora do material de que os professores e alunos poderiam se beneficiar dessas lições como uma forma de sistematização do ensino que, vindo pronta, talvez pudesse servir de material de apoio para adaptações que os professores poderiam realizar para adequá-los às características e necessidades de seus alunos. A análise do como esse material foi recebido e entendido em cada SRE e escola extrapola a proposta dessa pesquisa, porém poderia ser explorada em estudos posteriores. Na SRE/JF a orientação foi para que as escolas da jurisdição aplicassem o material para os alunos cujas avaliações diagnósticas revelassem que não haviam sistematizado a alfabetização até o quinto ano de escolaridade, sendo atendidos pelos PEUB ou eventuais em momentos planejados para isto. Tratado nas escolas por Sessenta Lições, esse material foi pensado para uma intervenção a ser realizada por um período de 60 dias letivos, daí sua denominação. Os alunos de 2º ao 5º ano do ensino fundamental que ainda não estivessem alfabetizados, apresentassem dificuldades de aprendizagem em relação a seus pares não respondendo às estratégias de ensino comumente utilizadas por seus professores, após uma avaliação diagnóstica passariam a ser atendidos em grupos de no máximo 15 alunos, pelos profissionais que a escola tivesse para conduzir a intervenção fora de sala de aula regular, como PEUB e professores eventuais. Cada escola se organizou a partir dessa disponibilidade. A estrutura dessas aulas ou lições estava determinada no material, desde a duração das aulas, 01h30min, quanto a distribuição desses minutos pelas 100 atividades. A atividade Ouvindo Histórias “Leitura Deleite”, teria a duração de 20 minutos. Havia uma justificativa para a atividade, constante nas orientações: ao ouvir a leitura do professor, a criança aprenderá a ouvir com atenção e compreensão, usar a expressividade e entonação adequadas quando for autônomo e puder ler textos diversos e desenvolver atitudes e disposições

favoráveis à leitura. Merece destaque o fato da expressão “Leitura Deleite” ser utilizada na metodologia do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). No PACTO, o intuito é despertar na criança o interesse pela literatura infantil. No caso das lições, essa intenção se perde para dar lugar à sistematização, sobretudo da leitura. A segunda atividade, Consciência Fonológica, deveria ser realizada em 15 minutos. A base de todas as atividades propostas tinha na identificação da relação fonema-grafema seu propósito. Identificar aliterações, rimas, sílaba inicial das palavras, eram alguns dos objetivos das atividades desenvolvidas nesse momento. A terceira atividade, denominada Alfabeto, a ser desenvolvida em 15 minutos diários era composta de atividades de manipulação de alfabeto móvel e a identificação dos grafemas em livros, revistas e outros materiais de circulação social, dentre outras. A atividade seguinte, compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita, com duração de 20 minutos, serviria para a identificação de letras, sílabas, correspondência entre fonemas e grafemas. A quinta atividade da lição era a Leitura, composta de atividades como ler palavras globalmente ou identificar rapidamente palavras em frases, dentre outras atividades similares. Os últimos 5 minutos seriam utilizados pelo professor para o fechamento da aula. No anexo 12 dessa dissertação, encontra-se a Lição Nº 1, contemplando essa distribuição das atividades. Cabe ressaltar que o material apresenta sessenta histórias retiradas de uma coleção de livros de literatura infantil, cuja apresentação de gêneros textuais não os explora e nem abrange a metodologia e a diversidade a que os alunos deveriam ter acesso nos anos de escolaridade a que se propõe aplicar. Em 2014, foi elaborado e divulgado o material denominado 60 Lições de Língua Portuguesa para alunos do 5º ano do ensino fundamental. Tendo como base os Eixos e capacidades das matrizes curriculares do estado de Minas Gerais, a estrutura apresenta os objetivos, o material necessário para o desenvolvimento da atividade e a distribuição das mesmas no período de tempo de uma hora e meia, da mesma forma que nas Sessenta Lições. Mantém-se o caráter instrucional do material anterior. O texto mencionado na lição, também é disponibilizado, nos 101 mesmos moldes do que foi feito nas Sessenta Lições. No Quadro 8 , a Lição Nº 1 do referido material. Quadro 8 – Lições para o 5º ano do Ensino Fundamental Fonte: (MINAS GERAIS, 2014e). 102 A pergunta seguinte à Analista foi: Quais são os objetivos do material estruturado para a formação continuada dos professores? Ao que ela respondeu Voltamos na questão da avaliação, que é um termômetro e esses materiais foram trabalhados com base naquilo que se observou que os alunos ainda não dominam, através das avaliações externas. São propostas ali atividades, práticas, que temos falado muito nas oficinas, precisam ser adequadas a cada realidade. Porque elas estão sendo pensadas ali num padrão para uma rede, mas a todo o momento o professor pode e deve adaptar aquilo de acordo com a sua turma. (...) Quando trabalhamos com avaliação estamos sempre trabalhando com o aluno que fez essa avaliação, mas no ano do resultado ele está em outro ano. Então a avaliação mostra as dificuldades de alunos específicos, mas que estão refletindo a prática do professor. Se estou falando de habilidades que não foram dominadas em sua maioria é porque a prática docente está precisando ser reformulada e é por isso que trabalhamos em cima desse diagnóstico (Analista da SEE. Entrevista realizada em 01 de agosto de 2014). Observa-se que, nesse discurso, a contradição se revela no momento em que, embora se fale que o docente deve adequar as atividades ao nível de conhecimento e ritmo de aprendizagem de seus alunos, a responsabilização pesa sobre a prática do professor e sobre os resultados de seus alunos nas avaliações externas, pois os materiais são elaborados em face das habilidades que os alunos demonstram não possuir nesses testes e que serão cobradas na avaliação do ano seguinte. As instruções para a aplicação do material também detalham duração, organização de grupos e respostas, dentre outras orientações o que, ao não considerar a interação do aluno com o professor, com a atividade e com seus pares, com os tempos e espaços escolares, incorre em reducionismo do processo de alfabetização, parecendo servir apenas ao alcance de números para compor as estatísticas educacionais. Analisada a organização das formações de professores do PIP/ATC e os materiais estruturados elaborados pela equipe central para orientação

às escolas, especialistas e professores, passaremos à apresentação e discussão sobre o desenho da formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

ANEXO B

Encerrando o projeto "Consolidando a alfabetização em 60 Lições", a Escola Padre Almir comemora os resultados

O projeto "60 Lições" é uma iniciativa da SEE/MG para atender aos alunos que por algum motivo não consolidaram o processo de alfabetização no tempo certo. É uma metodologia inovadora, uma oportunidade para a concretização do processo de alfabetização, com possibilidade de bons resultados e sucesso para os alunos. As escolas receberam um rico e completo material e organizaram o espaço e o tempo para alfabetizar alunos do 3º, 4º e 5º anos em prazo definido: 60 dias.

Nesta terça-feira, 05/11, a Escola Estadual Padre Almir Neves de Medeiros encerrou as atividades do "60 lições". Em um momento festivo, com a participação da equipe PIP/ATE da SRE e da direção escolar, os alunos receberam o certificado de participação do projeto.

As atividades do "60 lições" foram desenvolvidas pela professora eventual Celina, com apoio da direção, da supervisão e da equipe da secretaria. A primeira lição aconteceu no dia 04/07 e a sexagésima no dia 24/10, antes das avaliações externas conforme o previsto pela SEE.

No total, foram atendidos 12 alunos: 2 do 3º ano, 8 do 4º ano e 2 do 5º ano. Foram 60 dias de empenho e dedicação, que produziram bons resultados. Todos os alunos progrediram muito em seu processo de alfabetização. Na cerimônia de encerramento e certificação dos participantes, foi possível apreciar a leitura de alguns desses alunos e confirmar o progresso que tiveram.

Parabéns aos alunos e a todos que trabalharam pelo sucesso do projeto!

[Link da reportagem no site da < educação.mg.gov.br >](http://educação.mg.gov.br)

[Link da reportagem no site da SRE PATOS DE MINAS](#)

ANEXO C - MODELO DE PLANO DE AULA

Dia	Leitura de deleite 20 minutos	Consciência fonológica 15 minutos	Trabalho com o alfabeto 15 minutos	Compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita 20 minutos	Leitura 15 minutos
1	<p>Objetivo: Anexo 1 Materiais: Xerox do título</p> <p>➤ Texto: O sapo encantado</p>	<p>Objetivo: Identificar alterações</p> <p>Materiais:</p> <p>➤ Desafiar os alunos a falar rapidamente o trava-língua:</p> <p>E era o sapo dentro do saco E o saco com o sapo dentro E o sapo fazendo papo E o papo soltando vento!</p> <p>➤ Depois que os alunos brincarem com a sonoridade, perguntar: qual a palavra que repete mais vezes? Sapo</p> <p>➤ Quantos pedaços (silabas) tem a palavra sapo?</p> <p>➤ Qual a primeira sílaba? E a segunda?</p> <p>➤ Que outra palavra do trava-língua tem a sílaba SA? Saco</p> <p>➤ Que outra palavra se repete no trava-língua? Papo</p> <p>➤ Que sílaba é comum em sapo e papo?</p>	<p>Objetivo: Identificar o alfabeto como um conjunto estável de símbolos.</p> <p>Materiais: - ficha com o nome da escola, livros, revistas, jornais e outros materiais escritos. - Anexo 13</p> <p>➤ Apresentar o alfabeto para os alunos (Anexo 15)</p> <p>➤ Falar o nome de todas as letras.</p> <p>➤ Mostrar aos alunos, através da análise de materiais escritos diversos, que escrevemos qualquer texto, utilizando somente as 26 letras do alfabeto.</p> <p>➤ Dar um exemplo: escrevemos a palavra sapo usando 4 letras do alfabeto: S – A – P – O. Mostrar a letra e falar o nome de cada uma e seu respectivo som.</p> <p>➤ Escrevemos o nome da escola - EE... usando somente as 26 letras (mostrar a ficha com o nome da escola).</p>	<p>Objetivo: Compreender que é necessário conhecer o sistema de escrita para entender a mensagem.</p> <p>Materiais: - Texto O sapo encantado. - Anexo 15</p> <p>➤ Entregar o texto "O sapo encantado" para os alunos e pedir que cada um deles leia o texto, oralmente.</p> <p>➔ Provavelmente eles dirão que não sabem ler.</p> <p>➤ Conversar com os alunos sobre a necessidade de aprender o sistema de escrita para que possam ler o que eles quiserem.</p> <p>➤ Incentivá-los a tentar encontrar, no texto, a palavra sapo. (Se o aluno não conseguir, realize com ele a próxima atividade e incentive-o novamente a localizar a palavra no texto).</p> <p>➤ Vamos montar a palavra sapo com o alfabeto móvel.</p> <p>➤ A palavra sapo tem quantas letras?</p> <p>➤ Vamos falar a palavra sapo bem devagar. Quantos pedacinhos tem a palavra?</p> <p>➤ Se a palavra tem 4 letras, como ela pode ter só 2 pedaços? (Explicar que cada pedacinho dessa palavra é formado por 2 letras).</p> <p>➤ Falar o fonema /s/ mostrar a letra S, falar o fonema /a/ mostrar a letra A.</p> <p>➤ Fazer a mesma coisa com a sílaba PO.</p>	<p>Objetivo: Decodificar palavras de estruturas silábicas c/v</p> <p>Materiais: Texto O sapo encantado</p> <p>➤ Indicar palavras, no texto da história "O sapo encantado" para que os alunos tentem decodificá-las, com a ajuda do(a) professor(a): sapo – vovó – saco – papo – vida – cavalo – povo (Se necessário montar as palavras utilizando o alfabeto móvel)</p>

ANEXO D

Fofinha



Fevereiro

Nuvem menina,
merininha, Fofinha!
Vivia brincando no céu,
eskorregando no arco-íris,
mudando de cores com as estrelas
e os cometinhas.

Ela gostava muito do céu, mas não via
a hora de conhecer a Terra.
Porém sua mãe dizia que primeiro ela
precisava ir para a escola aprender a
virar chuva, chuvisco, aguaceiro,
chuarada. Todos os mistérios da água.
E Fofinha foi para a escola de dona
Celeste. Estudou, estudou, estudou.
Até que ela se formou e tirou
o seu diploma.

Num dia em que o céu estava muito
escuro Fofinha se despediu emocionada
de sua mãe e começou a virar chuva.
Foi descendo devagar, devagar e caiu
numa grande fazenda. E tudo renasceu
com a chuva de Fofinha.

A terra ficou cheirosa, as plantas
verdes, os animais e o povo contentes.
Depois Fofinha, a agüinha, entrou lá

dentro da terra e ficou conhecendo as
raízes das plantas, as minhocas.
Ela foi andando até que, certo dia,
mergulhou num lençol de água:
— Ah, que bom ser água clara!
Mas lá embaixo da terra estava muito
escuro e Fofinha quis olhar o céu de
novo. Rompeu a terra e virou fonte:
— Ah, como é bom ser fonte!
E todo mundo bebeu água da sua fonte.
Até que a fonte resolveu passear e
virou um riacho, virou um lago e até
um rio largo. E este rio, andando por
aqui e por ali, um dia chegou ao mar:
— Ah, que bom ser um mar!
E Fofinha conheceu todos os peixes do
mar, até os tubarões, as baleias.
Mas Fofinha já estava com saudade do
céu, e um dia ela ficou na beiradinha
do mar e o sol estava tão quente que
ela foi ficando transparente, até que
virou vapor de água e... pronto! Daí a
pouco ela era de novo uma nuvem
chamada Fofinha, brincando com as
cores do arco-íris.



ANEXO E

Supermaneco



25
Fevereiro



Era uma vez um macaquinho, o Maneco. Ele vivia tranqüilo com a sua macacada.

Até que um dia leu a história de um super-herói que dizia uma palavra mágica e saía voando.

E, desse dia em diante, só queria ser um super-herói com capa, palavra mágica e tudo. E assim surgiu o Supermaneco.

Fez a capa das cortinas do seu quarto. Pegou os óculos escuros do seu pai. Escolheu a sua palavra mágica: BANANADA!

O Supermaneco tinha superpoderes. E além disso tinha um superapetite. Daí começou toda a complicação.

O Supermaneco entrou num supermercado e comeu tudo o que quis.

Depois subiu em cima de uma prateleira e gritou bem alto: — BANANADA!

Todo mundo pensou que era publicidade de um produto novo e deu muita risada. Mas o gerente chegou com o segurança e o Supermaneco deu um superpulo e fugiu derrubando tudo.

Maneco ficou zanzando pelas ruas. Mas na casa dele a história continuava. O rádio avisava que ninguém sabsse de casa porque havia um louco solto nas ruas, perigoso, vestido de super-herói. Logo, logo a campainha da porta tocou e sua irmã foi atender e voltou gritando: — Socorro, mamãe, o louco...

A mãe desmaiou ali mesmo sem dizer nada. O pai dele foi correndo buscar a sua espingarda.

E o Maneco gritava a sua palavra mágica: — BANANADA!

E a história só não teve um final infeliz porque o Maneco tirou logo os óculos e sua irmã caiu na risada.

ANEXO F

Calu

Calu é um menino.

Ele gosta de nadar nu, no rio.

Ele nada com Clotilde, sua rã de estimação.

Ele ri quando a rã se encosta em seu pé.

Quando Calu escuta Plutão latir na beira do rio:

__Au, au, au...

E escuta, também, sua cabra Beré:

__Bé, bé, bé...

Ele sabe que está na hora de sair da água, vestir-se e correr para a igreja.

É a hora da fé. Fé em Deus.