



Graciely Garcia Soares



Universidade de Brasília (UnB)

psicopedagogagraciely@gmail.com

Solange Alves de Oliveira-Mendes



Universidade de Brasília (UnB)

solangealvesdeoliveira@gmail.com

O SABER-FAZER DOCENTE: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E DO ALFA E BETO

RESUMO

Esse estudo analisa as tessituras do saber-fazer docente a partir do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e do Programa Alfa e Betó em duas turmas de 1º ano do Bloco Inicial de Alfabetização, em duas escolas públicas de Samambaia, Distrito Federal. A investigação é um estudo de caso de tipo etnográfico que está ancorado, teoricamente, nos autores Soares (2016), Morais (2019, 2012) e Chartier (2007); e, metodologicamente, em Bardin (1977) para a análise de conteúdo temática. Os resultados apontaram para um maior controle/estruturação na turma regida pela proposta do Alfa e Betó, porém com exploração de outras unidades linguísticas que não só o fonema. A professora que utilizava o PNAIC lançava mão de um caleidoscópio de habilidades linguísticas em articulação, portanto, com a perspectiva de alfabetizar letrando.

Palavras-chave: PNAIC. Programa Alfa e Betó. Saber-fazer docente.

TEACHER KNOW-HOW: AN ANALYSIS OF NATIONAL PROGRAM FOR LITERACY AT THE RIGHT AGE AND ALFA AND BETO PROGRAM

ABSTRACT

This study analyzes the fabrics of teacher know-how from the National Program for Literacy at the Right Age and from the Alfa and Betó Program in two classes of the 1st year of the Initial Literacy Block, in two public schools in Samambaia, Distrito Federal. The investigation is an ethnographic case study that is theoretically anchored in the authors Soares (2016), Morais (2019, 2012) and Chartier (2007); and, methodologically, in Bardin (1977) for thematic content analysis. The results pointed to a greater control/structuring in the class governed by the proposal of Alfa and Betó, however with exploration of other linguistic units than just the phoneme. The teacher who used the PNAIC used a kaleidoscope of linguistic skills in articulation, therefore, with the perspective of literate literacy.

Keywords: PNAIC. Alfa and Betó Program. Teacher know-how.

Submetido em: 07/03/2020

Aceito em: 13/05/2020

Publicado em: 10/12/2020



<http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12nEsp17-39>



I PRIMEIRAS PALAVRAS

Ao longo da história da educação no Brasil, as práticas de alfabetização estiveram em constante transformação desde que houve a necessidade de ensinar alguém a ler e escrever. Nesse cenário de contínuas mudanças, cada momento histórico é marcado pela tensão entre rupturas e permanências.

De acordo com Soares (2016), até os anos de 1970, via-se no método a solução para o fracasso na alfabetização e, a cada momento, um novo método era utilizado: ora uma ou outra modalidade assumia um caráter oficial, entre sintéticos e analíticos. No nosso país, o primeiro grupo assumiu lugar de destaque – e renasce no contexto atual – nas políticas de alfabetização, tal como afirma Morais (2012) que, a partir da década de 1980, surge um momento de novas perspectivas teórico-metodológicas que questionavam os antigos métodos de alfabetização. Nesse cenário, é crucial ressaltar o papel exercido pela teoria da Psicogênese da Língua Escrita elaborada por Emília Ferreiro, Ana Teberosky e colaboradores, em 1985, já que mudanças estruturais nas formas de conceber a aprendizagem foram enfatizadas e, com isso, o processo de ensino sofreu impactos significativos.

Essa mudança no processo de ensino, deslocando a pergunta do como se ensina para o como a criança aprende a ler e a escrever, fez com que aquela teoria ganhasse espaço no cenário educacional brasileiro, assumindo, inclusive, um caráter de metodologia de ensino. Morais (2012) descreve que houve uma intensa divulgação dos estágios, de modo que algumas propostas curriculares acoplaram tais pressupostos, resultando numa suposta didática de alfabetização. É nesse contexto que se instala o que alguns autores, a exemplo de Soares (2003), denominaram de desinvenção da alfabetização, ou seja, a perda da especificidade desse campo nos processos de ensino.

Como uma reação a esse processo e, conseqüentemente, ao mau desempenho dos resultados das primeiras avaliações externas na década de 1990 – Prova Brasil, Sistema de Avaliação da Educação Básica, dentre outras – preocupações em torno dessa problemática geraram a busca por metodologias que remediassem o quadro de fracasso, fenômeno que ficou conhecido como reinvenção da alfabetização. De acordo com Soares (2003), era preciso um retorno urgente daquele campo já que as crianças não estavam sendo alfabetizadas em período oportuno. Conforme Mortatti (2010), estudiosos defensores do método fônico buscaram convencer seus contemporâneos e também os clássicos de que possuíam a definitiva solução para os problemas da alfabetização no Brasil. Este discurso do método fônico, por meio de novas teorias e materiais didáticos com base na Ciência Cognitiva da Leitura (DEHAENE, 2012). O fato é que, de acordo com Morais (2012), os métodos tradicionais de alfabetização, independente dos sintéticos ou analíticos, partem de uma visão empirista-associacionista de aprendizagem, ignorando todo o processo evolutivo desenvolvimentista do sujeito aprendente.

Atualmente, é grande o número de adeptos que foram atraídos pela repercussão midiática e do mercado editorial de materiais e programas de ensino pautados na abordagem fônica para a alfabetização, sobretudo pelas políticas defendidas no atual governo, por meio da Política Nacional de Alfabetização – PNA. Diversos autores, tais como Soares (2016) e Moraes (2012) afirmam que estes materiais ignoram a heterogeneidade das habilidades metafonológicas, bem como o processo evolutivo de apropriação do conhecimento por parte do sujeito cognoscente. Há uma padronização das práticas pedagógicas em que o docente é visto como um mero executor de tarefas idealizadas por especialistas.

Considerando esta problemática, sabemos que nenhuma prática é politicamente neutra e totalmente estruturada, por isso entendemos ser fundamental conhecer os modos como a escola transpõe didaticamente os conteúdos de língua portuguesa, dando vez e voz ao professor alfabetizador para que este pense sobre as suas práticas pedagógicas, uma vez que ele reelabora, recria e reinventa o seu trabalho cotidiano, conforme sublinha Chartier (2007).

No cenário educacional, ainda paira a concepção de que os docentes, ao participarem efetivamente de programas de formação continuada, reproduzem as orientações/prescrições tal como foram gestadas. Entretanto, Chartier (2007) nos ajuda a entender o caráter criativo, inventivo que o professor tem ao acionar os saberes da ação numa cadeia pragmática que atende ao seu cotidiano e se distancia das prescrições teorizantes. Diante desta premissa, consideramos que a formação continuada implica um olhar na e sobre as práticas pedagógicas, problematizando e compreendendo as situações dentro do contexto escolar; um exercício constante de reflexão, autoavaliação e formação profissional.

Desde a década de 1990, a formação de professores vem ganhando destaque na implementação das políticas educacionais, pelas quais o sistema educacional tem assumido a responsabilidade na formação profissional e no desenvolvimento de pesquisas e estudos por meio das universidades, institutos e escolas técnicas, com o intuito de promover a melhoria da qualidade da educação básica. A qualificação dos professores alfabetizadores, por exemplo, passou a ter investimentos mais significativos com a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos em que a matrícula obrigatória passou a ocorrer aos seis anos de idade.

A oferta de cursos e programas de formação continuada ganharam força no Plano Nacional de Educação – PNE (2001/2010 – 2011/2020) com a implementação de programas específicos como os lançados pelo governo federal e secretarias municipais: o Programa Parâmetros em Ação (1999); o Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores – PROFA (2001); o Pro-letramento (2005); o Praler (2009); e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (2012). Esses programas governamentais têm sua trajetória demarcada em diferentes momentos históricos, ganhando nomeações distintas, mas sempre respaldados na legislação, na tentativa de garantir direitos educacionais destinados aos estudantes e profissionais envolvidos no processo. Entretanto, percebemos que as políticas

educacionais praticadas, em sua maioria, resultam em ações descontinuadas, sendo interrompidas e até mesmo alteradas, sem uma avaliação longitudinal dos envolvidos.

É perceptível que a história da alfabetização se mescla com o campo da formação docente. Assim, a formação continuada do professor alfabetizador ganha características bem peculiares dependendo do projeto de educação e sociedade que se pretender construir. Neste sentido, o discurso oficial estaria justificado por questões políticas, sociais e econômicas, não só didático-pedagógicas. Também é preciso considerar que, ao longo deste complexo movimento histórico da alfabetização no Brasil, foi possível constatar que, a cada discurso único e apaixonado de um novo método de alfabetização que se instaurava em oposição ao antigo, propunha-se uma ruptura com a tradição vigente; porém, o que de fato acontecia em sala de aula era a incorporação de alguns aspectos e manutenção de outros, de modo que a querela de métodos nunca deixou de ocupar espaço nas práticas. Este movimento só corrobora com a premissa de Certeau (2012) que realça a capacidade do professor em (re) inventar suas práticas de ensino, modificando as estratégias e realizando maneiras de fazer que não correspondem, integralmente, às prescrições oficiais, mas se coadunam com seu trabalho cotidiano.

Não obstante, em 2012, dentre as ações desenvolvidas pelo governo federal, foi criado o PNAIC, uma formação continuada direcionada aos professores alfabetizadores que atuam nas turmas do 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental e nas classes multisseriadas das escolas públicas de nosso país. O Programa se constituía um curso presencial com a duração de dois anos e carga horária de 120 horas, sendo o primeiro ano voltado para a Linguagem e o segundo para a área de Matemática. É importante destacar que um de seus objetivos foi assegurar a realização de um trabalho interdisciplinar, tendo como prerrogativa maior a perspectiva de alfabetizar letrando.

No bojo dessas ideias, surge, em 2006, o Instituto Alfa e Beto – IAB, uma organização não governamental – ONG, responsável pelo desenvolvimento, implementação e a venda de soluções pedagógicas em redes de ensino e instituições parceiras. Dentre esses programas e materiais, o Programa Alfa e Beto de Alfabetização tem como objetivo ajudar o professor a alfabetizar seus estudantes, por meio de um método de ensino estruturado, que consiste em “dar ênfase ao ensino das relações entre sons e letras e na metacognição” (OLIVEIRA, 2008, p. 40).

Diante do exposto, fica evidente a necessidade de os programas de formação continuada voltados para os professores alfabetizadores oportunizarem condições para que esses profissionais ampliem a apropriação de novos conhecimentos, valorizando a escola como espaço de pesquisa e formação. Conforme atesta Morais (2012, p. 32), é necessário “encarmos com mais rigor e cuidado a formação continuada de nossos alfabetizadores (e professores em geral), além de lutar para consolidar o direito à formação continuada como fato contínuo e sistemático”.

Com tantas mudanças na ordem do saber-fazer docente no cotidiano da sala de aula, é notório o que acontece na escola não ser uma reprodução das prescrições oficiais, mas uma ressignificação de saberes, objetivando atender às diferentes singularidades da prática docente. O Brasil vive, historicamente, uma descontinuidade em suas políticas de alfabetização e, considerando esse aspecto e a presença de programas que apresentam epistemológica e didaticamente pressupostos antagônicos, indagamos: quais as especificidades do saber-fazer de duas professoras atuantes no primeiro ano do Ensino Fundamental, cujas orientações para uma é o Programa Alfa e Beto e, para a outra, o PNAIC?

O objetivo desse estudo está centrado, portanto, em compreender de que maneira professores participantes do PNAIC e do Programa Alfa e Beto constroem suas práticas de alfabetização no chão da sala de aula. Para tanto, doravante apresentamos algumas discussões acerca da gênese, dos objetivos e dos enfrentamentos e possibilidades desses programas para a alfabetização no Brasil.

1.1 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: singularidades e desafios

A oferta de cursos e programas de formação continuada recebeu ainda mais destaque quando o Ministro da Educação instituiu, por meio da Portaria n. 1.328, de 23 de setembro de 2011, a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública que institucionalizou “a formação docente articulando a formação continuada à pesquisa e a produção acadêmica desenvolvida nas Universidades” (BRASIL, 2011, p. 3). O projeto de expansão da formação docente continuada convergia com as diretrizes expressas no parágrafo 1º do Plano Nacional de Educação (2014-2024) sobre a erradicação do analfabetismo (BRASIL, 2014), coadunando com a meta cinco que instituiu a alfabetização de todas as crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, assim como reafirmava o que propõe o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, previsto no Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007.

Na busca pela adequação ao PNE e também para contribuir com o fim do analfabetismo no período de 2001 a 2004, no município de Sobral, Ceará, foi implantada uma política pública para alfabetização, cuja estratégia foi fortalecer a ação pedagógica por meio do professor alfabetizador, considerando-o como peça fundamental para “garantir a alfabetização no tempo certo” (BRASIL, 2007, p.138). A efetivação dessa política pública se deu a partir da formação continuada centrada na implementação do currículo e no desenvolvimento da capacidade do professor de se tornar um mediador da aprendizagem. Em 2007, a experiência de Sobral ganhou amplitude em todo o Estado do Ceará com a criação do Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC. Diante dos resultados alcançados, o Ministério da Educação – MEC considerou que o PAIC poderia servir de inspiração para uma antiga demanda referente à educação: o problema do analfabetismo no país.

Assim, em meados de 2012, foi instituído pelo MEC, em parceria com a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e o Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), por meio da Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, um programa que tinha como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores. Estava previsto, nesse cenário, o apoio aos sistemas de ensino dos municípios, estados e do Distrito Federal na alfabetização e letramento dos estudantes até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, em escolas rurais e urbanas.

É importante salientar que o PNAIC foi implantado numa conjuntura intelectual em que avançamos muito na compreensão das facetas presentes no processo de alfabetização, bem como na complexidade dos processos formativos dos professores. No primeiro ano de implantação do Programa, a formação teórica e metodológica foi direcionada para a área de Linguagem e, no ano seguinte, para Matemática. O programa também previa ações que contemplavam os seguintes eixos: a formação continuada de professores alfabetizadores que explicitava o formato, a duração, bem como a carga horária do curso. Nesse caso, as propostas de estudos e as atividades eram ministradas pelos orientadores de estudos que participavam de um curso de formação com carga horária de 200 horas por ano, promovido pelas Universidades Públicas parceiras. Oficialmente, para a seleção dos orientadores de estudo, “deu-se prioridade para os professores da rede municipal ou estadual que foram tutores no Pró-Letramento” (BRASIL, 2012a, p.33).

Outro eixo foi intitulado de materiais didáticos e pedagógicos o qual clarificou os tipos e o fornecimento. De acordo com documento do PNAIC, coube ao MEC disponibilizar os materiais, jogos e tecnologias. Desta forma, os livros didáticos do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental e os manuais do professor foram distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e as obras de literatura e de pesquisa distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola, conforme está explícito no Guia das Orientações Gerais do PNAIC (BRASIL, 2012a).

O eixo das avaliações enfatizou que essa prática seria processual, de modo a ocorrer ao longo do curso e que envolveria professores e estudantes, bem como os gestores. Por meio da Provinha Brasil e da Avaliação Nacional da Alfabetização, docentes e gestores acompanhavam o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, sendo que o Programa também disponibilizou aos professores um Caderno com orientações e sugestões, bem como exemplos para a avaliação da leitura, produção de textos, oralidade, Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e ortografia.

Por fim, o Programa também contou com um eixo intitulado: Gestão, Controle Social e Mobilização, marcado por um sistema de gestão e de monitoria com o intuito de assegurar a implementação das etapas do Pacto composta por um Comitê Gestor Nacional, uma Coordenação Institucional em cada estado e no Distrito Federal, uma Coordenação Estadual e uma Coordenação

Municipal. Também existia o monitoramento via sistema informatizado para assegurar a sua implementação.

Considerando esses eixos, o PNAIC teve como objetivos:

I. Garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental; II. Reduzir a distorção idade-série na Educação Básica; III. Melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); IV. Contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores; V. Construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012a, p. 27).

O PNAIC estabeleceu, portanto, uma formação continuada presencial para os professores alfabetizadores, com discussões acerca da alfabetização na perspectiva do letramento.

Em sua gênese, o Pacto mobilizou diferentes entes da federação e suas respectivas instituições em regime de cooperação e colaboração, procurando transpor qualquer divergência político-partidária e ideológica. No que concerne ao conjunto de desafios que o Brasil possui como nação, em garantir uma educação de qualidade para todos e considerando os entraves no campo das políticas públicas de educação, bem como a abrangência da sua territorialidade, podemos apontar que o PNAIC foi uma proposta bastante ousada e com um caráter desafiador. Concomitante ao lançamento desse Programa, aconteceu o anúncio da Medida Provisória n. 586, de 8 de novembro de 2012, que versa sobre os Direitos de Aprendizagem que norteiam o processo e que, portanto, garantia o desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização.

Dessa forma, na busca de ações e estratégias metodológicas para o desenvolvimento de um trabalho sistemático com as crianças do ciclo de alfabetização, ainda em 2012, foi elaborado o documento Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2012b), uma iniciativa extremamente relevante e inédita nos programas de formação continuada no Brasil. Os direitos e objetivos de aprendizagem presentes no documento foram elaborados com base na Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação – CNE, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. É importante ressaltar que os princípios e pressupostos fundamentais do presente documento foram aprofundados nos Cadernos de Formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012a).

Os quadros presentes no referido documento elucidam cada objetivo e direito de aprendizagem, organizando-os em torno de eixos estruturantes, a saber, oralidade, leitura, produção de texto escrito e análise linguística que compõem cada área de conhecimento e o componente curricular Língua Portuguesa. O professor encontraria uma escala contínua de desenvolvimento de cada objetivo de aprendizagem, indicando o progresso esperado durante o desenvolvimento da criança no Ciclo de Alfabetização.

Nos três anos desse Ciclo de Alfabetização, era preciso proporcionar à criança um trabalho intenso que garantisse a progressão das aprendizagens, de tal maneira que ela fosse desafiada a aprender mais e melhor. Assim, determinada habilidade poderia ser introduzida em um ano e aprofundada em anos seguintes, considerando que o documento trazia a seguinte informação: “A consolidação também pode ocorrer em mais de um ano escolar, dado que há aprendizagens que exigem um tempo maior para sua apropriação” (BRASIL, 2012b, p. 41). O documento ainda buscava delinear princípios básicos relativos aos direitos dos estudantes, que pudesse auxiliar gestores dos sistemas educativos em suas práticas e para que os professores planejassem situações didáticas que favorecessem as aprendizagens, considerando as situações de interação das quais os estudantes participariam, bem como os conhecimentos e habilidades adquiridas.

Com isso, também compreendemos que os objetivos de aprendizagem, apresentados no documento, podem ser úteis ao processo de avaliação formativa (HOFFMANN, 2004) de modo a permitir, também ao professor, a reflexão de suas estratégias didáticas e posturas assumidas na sala de aula. O intuito seria contribuir para diversificar ações, planejar o uso de materiais, preparar o ambiente, enfim, pensar maneiras de propiciar uma aprendizagem cada vez mais significativa.

1.2 O ABC do Instituto Alfa e Beto: um debate acerca de suas especificidades didáticas

Sob a justificativa de uma educação fundamentada em evidências, o Instituto Alfa e Beto – IAB é responsável pelo desenvolvimento, implementação e venda de soluções pedagógicas às redes de ensino e instituições parceiras. Conforme o Programa, os materiais estruturados objetivam facilitar a vida do professor, visto que apresenta propostas para a busca de uma consistência entre os objetivos, a proposta pedagógica, os materiais, os métodos e instrumentos de avaliação. O planejamento das aulas deve ser feito em função de cada lição do livro didático, como por exemplo, Aprender a Ler, indicado para o 1º ano.

Baseado nos ideários apresentados pelo Instituto, fica visível uma proposta taxativa de homogeneização da prática de ensino, cujo discurso é o de uma educação baseada em evidências, altamente recorrente em seus materiais. Tais pressupostos ignoram, conforme destaca Certeau (1994), a dimensão da fabricação do cotidiano que, ancorada no conhecimento profundo de contexto, busca alternativas didáticas singulares de atendimento à heterogeneidade das aprendizagens. É importante enfatizar que existem inúmeros estudos científicos que evidenciam a maneira como a criança aprende a língua escrita não somente pela Ciência Cognitiva da Leitura, privilegiada pelos que defendem o método fônico adotado pelo Programa Alfa e Beto.

A partir de uma análise minuciosa dos processos de apropriação da leitura e da escrita, Morais (2019) compartilha conosco reflexões científicas de que o sujeito aprendente segue a apropriação da base alfabética de escrita, lançando mão de habilidades de consciência fonológica que não o fonema, a priori. O autor atesta o já dito por Soares (2016) que explicita a constelação de habilidades fonológicas que abre o leque de possibilidades que o ensino pode recorrer, objetivando assegurar uma aprendizagem significativa e sublinhando o grau de abstração que ocupa o fonema na aprendizagem inicial da escrita.

Retomando a proposta pedagógica do Programa Alfa e Beto, enfatizamos que este está ancorado em quatro pilares, explícitos no livro Manual de Orientação:

1) Compromisso com o sucesso do aluno: fundamenta-se no entendimento e cumprimento do programa de ensino durante o ano letivo com o efetivo trabalho do docente com os estudantes, considerando o calendário escolar (200 dias/quatro horas diárias); a aplicação dos testes em tempo oportuno e a utilização de seus resultados para orientar as atividades de recuperação; e a participação e a presença ativa e motivada do estudante e da família no acompanhamento das atividades e leitura de casa; 2) Psicologia Cognitiva da Leitura: para o programa, uma alfabetização bem-sucedida passa pelo domínio do Princípio Alfabético, por meio do conhecimento das letras, o desenvolvimento da consciência fonológica e da consciência fonêmica. Fundamentalmente, a alfabetização é uma tarefa de análise e síntese de fonemas, ou seja, conhecer o segredo do Código Alfabético para transformar sons em letras (escrita) e letras em sons (pronunciar palavras com sentido). Dessa forma, a essência da alfabetização consiste em aprender a decodificar, sendo este o primeiro e mais importante passo para aprendizagem da leitura; 3) Princípios pedagógicos: os princípios que regem o processo de ensino-aprendizagem do programa partem do simples para o mais complexo, com uma apresentação sistemática e ordenada dos estímulos através de rotinas e blocos de atividades, no qual o estudante reflete e toma consciência sobre o seu processo de aprendizagem (metacognição), refletindo sobre a relação entre sons e letras e o sentido explícito e implícito de um texto. Tais capacidades de uso e reflexão da língua permitem que o estudante conheça a linguagem e o vocabulário adequado para cada situação; 4) Concepção do ensino da língua: em um programa de alfabetização o que deve predominar é a estrutura da língua e o domínio do Código Alfabético (OLIVEIRA, 2013, p. 5-7).

Não poderíamos prosseguir com a descrição da proposta sem nos posicionarmos acerca de alguns pressupostos explicitados nesses pilares norteadores do Alfa e Beto. A linguagem empregada recupera expressões que retratam bem um período histórico tradicional, tecnicista, como por exemplo: testes, atividades de recuperação, refletindo numa concepção de avaliação somativa-tradicional, conforme ressalta Hoffman (1994).

Em um dos pilares, também está enfatizado o conhecimento das letras, mas não o caracteriza como nomear, identificar propriedades do sistema de escrita alfabética (MORAIS, 2012), assim como estão separadas consciência fonêmica e consciência fonológica, contrariando princípios hierárquicos na constelação de habilidades existentes. Há ainda: a concepção de que o sistema alfabético enquanto código, como bem afirma Morais (2012), é caracterizado por uma visão que considera o sujeito como uma tábula rasa que aprende por associação numa relação de causa e efeito; a menção de que o aprendiz precisa pronunciar palavras com sentido, quando este confere significado à leitura mesmo antes de essa assumir um tom convencional; a atribuição à decodificação enquanto essência da alfabetização, desconsiderando, portanto, as limitações epistemológicas e didáticas que esses termos (codificação e decodificação) trazem

ao rico e multifacetado processo evolutivo de apropriação da escrita; e, a defesa do ensino do simples para o complexo, contrariando o princípio epistemológico de apropriação do fonema, por exemplo.

Recuperando a proposta pedagógica apresentada, o Programa Alfa e Beto disponibiliza materiais estruturados para a classe, estudante, professor, escola e Secretaria de Educação. Além dos materiais de orientação fornecidos, há também uma capacitação básica inicial, em serviço e antes do início do ano letivo, para o professor aprender os conceitos e habilidades para implementar o programa de ensino. Fica evidente que o termo capacitar, utilizado pelo Programa, reflete uma perspectiva empresarial-produtivista, limitante ao que defendermos acerca da formação continuada. Nesse contexto do que denominam de treinamento, percebemos uma concepção de professor como mero executor de tarefas, posto que é tirado desse profissional o protagonismo no processo de ensino e aprendizagem: o professor é treinado a operacionalizar a proposta tal qual foi gestada.

Apesar das inúmeras contribuições da psicologia, da psicolinguística e da sociolinguística ao campo teórico da alfabetização, bem como pela relevância dos estudos sobre o letramento, reconhecendo a importância da inserção da criança em práticas sociais de uso da leitura e da escrita, o Programa Alfa e Beto realiza um movimento de retorno ao método fônico, com um discurso messiânico que apresenta como conteúdo o alfabeto e como competência principal a ser desenvolvida a descoberta do funcionamento do código alfabético, ou seja, que as letras representam os vários fonemas da língua. De acordo com o Manual de Orientação para os Professores: para ler, o estudante precisa traduzir em som o que está representado por escrito; e para escrever, precisa traduzir em letras o que ele ouviu ou pensou. Assim, por meio de um aspecto simplista, é explicado que o código alfabético se traduz em grafemas que são representações de fonemas, sem levar em consideração o percurso histórico e evolutivo do alfabeto, muito menos o caráter representativo e notacional do sistema de escrita.

Dentro da perspectiva do código alfabético, o Programa Alfa e Beto traz, nesse Manual de Orientação, que o processo de alfabetização exige um programa de ensino estruturado, baseado em um conjunto preciso de competências próprias de alfabetização e dirigido a sua principal meta: aprender a ler. Nestas competências, estão inclusos os fundamentos – metalinguagem, consciência fonológica e familiaridade com os livros; os pré-requisitos – consciência fonêmica e princípio alfabético; e os requisitos – decodificação e fluência. Esse conjunto de competências precisa ser ensinado pelo professor e aprendido pelo estudante para que este possa se tornar um leitor e escritor autônomo. É uma compreensão que não responde às demandas contemporâneas de inserção vertical e consciente do sujeito na cultura escrita, letrada; além de incorrer em equívocos conceituais. A escola, portanto, independente da perspectiva curricular, não controla, em absoluto, a interação entre o sujeito aprendente, o professor e a cultura escrita.

A sistemática mecânica de apresentação das partes para o todo, defendida pelo Programa Alfa e Beto de Alfabetização, compõe as ações de desenvolvimento das competências nesse campo que estão balizadas no método fônico, o qual foi denominado como metafônico por João Batista Oliveira, presidente do IAB, que realça:

O termo metafônico foi utilizado para ressaltar as duas características principais desse programa, a saber, a ênfase no ensino das relações entre sons e letras e na metacognição. Vale dizer, o processo de alfabetização é eminentemente cognitivo, exigindo a todo momento que o aluno reflita sobre o que está fazendo e o que está aprendendo (OLIVEIRA, 2008, p.40).

O termo metafônico foi empregado, pela primeira vez nos Estados Unidos, na década de 1990, por Blevins (2017), cujo conceito expressa a combinação entre o princípio fônico e o conceito de metacognição no qual o estudante deve saber o que está fazendo, por que está fazendo e como está progredindo. O autor afirma que diversos aspectos descobertos pelas modernas pesquisas sobre alfabetização foram incorporados ao Alfa e Beto, assemelhando-se ao que vem sendo defendido, na esfera curricular oficial, para o ensino de alfabetização que, na atual conjuntura política brasileira, ressuscita o método fônico sob um discurso fatídico de inovação, assumindo a condição de proposta oficial para essa etapa da escolarização.

Ainda de acordo com as orientações proposta pelo Programa, a criança compreende o princípio alfabético quando se certifica de que as letras funcionam de forma sistemática e previsível, relacionando a linguagem escrita com a linguagem falada. Portanto, ela precisa conhecer o nome e a forma das letras; conhecer, identificar e localizar letras na ordem alfabética; identificar letras maiúsculas e minúsculas. No Alfa e Beto, todo este aprendizado se dá mediante o “reconhecimento de letras em leituras feitas pelos adultos, cantigas infantis, brincadeiras, desenvolvimento de consciência fonêmica e, sobretudo, por meio de atividades escritas, como a caligrafia” (OLIVEIRA, 2008, p. 118).

Ao considerar que para ser alfabetizada a criança precisa compreender que as letras substituem fonemas, e assim entender o princípio alfabético, o IAB simplifica a análise do complexo trabalho conceitual construído pelos estudantes, bem como também adota uma visão adultocêntrica sobre como a criança aprende o alfabeto. Dessa forma, o Programa assume uma concepção associacionista de aprendizagem, no viés do connexionismo (CARDOSO-MARTINS, 2013), no qual a criança avançaria à medida que fosse capaz de isolar os fonemas das palavras e de conectar a cada um deles o grafema correspondente. Porém, para as crianças se darem conta do funcionamento do sistema alfabético, é preciso entender outras propriedades que, para adultos alfabetizados, podem parecer estranhas.

Por fim, parece-nos que o período reservado para aprender a ler, proposto pelo Programa Alfa e Beto de Alfabetização, não inclui o contato com materiais de leitura contidos no acervo da literatura infantil que chega às escolas por meio do Programa Nacional Biblioteca Escolar (PNBE). Estamos inseridos numa sociedade pautada na cultura escrita, de modo que o sujeito, integrado a esse contexto letrado e digital,

demandam-nos de forma desafiadora um diálogo com esse cenário. Não dá mais para artificializar as práticas, negando aos sujeitos a possibilidade de ler e escrever textos de circulação social, com autonomia. Ao concordar com a perspectiva de alfabetizar letrando, entendemos, assim como Morais (2012; 2019) e Soares (2016), que é possível oportunizar o domínio do Sistema de Escrita Alfabética de forma concomitante à apropriação das características de gêneros textuais que se prestam a esse trabalho.

Voltamos a realçar que nosso interesse em realizar esse estudo está relacionado a dois programas voltados para alfabetização: O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o Alfa e Beto. Conforme sublinhamos na presente sistematização, é possível endossarmos que se tratam, de fato, de propostas antagônicas epistemológica e pedagogicamente. Seguimos com a explicitação de nossas escolhas metodológicas.

2 O PERCURSO METODOLÓGICO

No âmbito da nossa investigação, objetivamos analisar o saber-fazer de duas docentes do primeiro ano do Ensino Fundamental: uma atuante com base nos pressupostos do PNAIC e outra no Alfa e Beto. Para tanto, recorreremos à pesquisa de natureza qualitativa que, conforme Lüdke e André (1986, p. 18), é o que se “desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada e está relacionado a um estudo de natureza teórica e empírica”.

A pesquisa foi iniciada no 1º semestre de 2019, em duas escolas de anos iniciais pertencentes à Coordenação Regional de Ensino – CRE de Samambaia. O motivo para escolhermos esse campo foi em decorrência da adesão, em 2015, de algumas escolas dessa regional ao programa Alfa e Beto. Contudo, em 2019, somente uma instituição permaneceu com essa proposta, sendo ela a única a adotar o material estruturado no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF.

A segunda escola foi escolhida devido à proximidade geográfica com a primeira, facilitando o descolamento para a pesquisa. Diante da peculiaridade em relação à primeira instituição, essa pesquisa se configura como um estudo de caso do tipo etnográfico, pois, para André (2005), volta-se para uma instância em particular, levando em conta o contexto e a complexidade. Considerando a proximidade com as práticas cotidianas, optamos pela observação participante que consiste em verificar o maior número de situações possíveis no decorrer da pesquisa, permitindo a apreensão das ações, totalizando 12 observações de aula, sendo cinco no primeiro e sete no segundo semestre de 2019. Para a elaboração desse texto, optamos pela análise preliminar das cinco primeiras observações.

A primeira escola foi denominada AlfaB, em virtude do programa Alfa e Beto e a segunda instituição, usamos a sigla PAIC, fazendo alusão ao PNAIC. Ao longo das observações, também aconteceram

conversas/diálogos com duas professoras¹ regentes do 1º ano, cada uma de uma escola, objetivando compreender suas concepções a respeito da organização do trabalho pedagógico e suas formas de ensinar. A professora Lua começou a lecionar na escola AlfaB no ano letivo de 2019 como contrato temporário; cursou o magistério e concluiu a graduação em Pedagogia em 2003, pela Universidade Católica de Brasília; afirmou estar cursando uma especialização *lato sensu* em Psicopedagogia e que era, portanto, a primeira vez que atuava numa turma de alfabetização, apesar de sua experiência de oito anos no magistério em escolas particulares; participou, em 2019, do curso de formação continuada oferecido pelo IAB para se tornar apta a operacionalizar o Programa Alfa e Beto de Alfabetização. A professora Sol leciona na escola PAIC desde 2007 como docente efetiva de turmas de alfabetização; possui magistério, graduação em Pedagogia (2004) e História (2006) pelo Centro Universitário de Brasília – CEUB e especialização em Educação Infantil, Ensino Especial e Psicopedagogia; participou de cursos na área de alfabetização ofertados pela SEEDF, tais como: Pró-letramento, em 2011 e PNAIC, em 2015, 2016 e 2017.

Para o tratamento dos dados produzidos, recorreremos à análise de conteúdo temática que consiste em “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 2016, p. 37). A intenção da análise de conteúdo é conjugar tanto a descrição quanto a interpretação dos dados, debruçando-se sobre o que é dito para poder analisar o conteúdo implícito.

Seguimos apontando algumas análises preliminares dos dados produzidos nas observações e, para esse momento, foram considerados os eixos: organização da rotina pedagógica e atividades do Sistema de Escrita Alfabética.

3 ENCAMINHAMENTOS ADOTADOS NA ORGANIZAÇÃO DA ROTINA PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS PESQUISADAS

Sabemos que a dinâmica da escola, muitas vezes, é imprevisível. Todavia, a visão macro, proporcionada por um planejamento, permite-nos clareza quanto às decisões pedagógicas a serem tomadas. Essa prática, portanto, não pode prescindir de um planejamento prévio.

No que diz respeito à rotina, entendemos que envolve um planejamento prévio, mas é na tessitura da aula que essa rotina se define a partir da interação professor-estudante-objeto de conhecimento, sendo que os sentidos de didático e pedagógico, nesse estudo, estão ancorados em Chartier (2007). O primeiro caso se refere às mudanças de conteúdo e o segundo, à organização do trabalho pedagógico do professor – formas de avaliação, agrupamentos dos estudantes, dentre outros aspectos.

¹ Para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, foram utilizados codinomes para as professoras, a saber, Lua e Sol.

O Quadro I explicita o que foi priorizado na organização da rotina pedagógica entre as ações observadas.

Quadro I - Frequência de atividades da rotina pedagógica

Rotina Pedagógica	Professora Lua - Alfa e Betô						Professora Sol – PNAIC					
	A1	A2	A3	A4	A5	Total	A1	A2	A3	A4	A5	Total
Subcategorias												
Presença/ausência dos estudantes (frequência)	X	X	X	X	X	5	X					1
Contagem dos estudantes	X	X	X	X	X	5	X					1
Calendário	X	X	X	X	X	5	X					1
Roda de conversa	X					1	X	X	X	X	X	5
Retomada de outras aulas	X	X	X	X	X	5	X	X	X	X	X	5
Registro da atividade de casa		X	X	X		3	X		X			2
Correção da atividade de casa (coletiva)			X	X	X	3		X		X		2
Correção da atividade de casa (individual)						0						0
Lanche	X	X	X	X	X	5	X	X	X	X	X	5
Recreação	X	X	X	X	X	5	X	X	X		X	4
Atividade de classe (coletiva)	X	X	X	X	X	5	X	X	X	X	X	5
Atividade de classe (individual)				X		1	X	X	X			3
Correção da atividade de classe (coletiva)	X	X	X	X	X	5	X	X	X	X		4
Correção da atividade de classe (individual)						0	X	X				2
Brincadeira e Jogos	X	X				2				X	X	2

Fonte: Material produzido pelas autoras (2019)

No conjunto das atividades da rotina pedagógica, verificamos que em todas as aulas observadas ocorreram momentos para a realização da frequência e a contagem dos estudantes. Sistemáticamente, a professora Lua realizava essas atividades como parte do momento de acolhida previsto no plano de aula proposto no Manual de Orientação do IAB (OLIVEIRA, 2008). Para o Programa, a acolhida é a etapa principal da aula e a chamada constitui-se como “um instrumento pedagógico valioso, pois é uma oportunidade para saber quem veio, quem faltou, demonstrando que cada aluno é importante: quem falta faz falta” (OLIVEIRA, 2008, p.395).

Para auxiliar este momento, a professora Lua utilizava um cartaz de frequência mensal fixado na parede que é disponibilizado pelo IAB para cada professor. Ao realizar essas atividades de frequência e contagem dos estudantes, a professora também fazia o uso do calendário, mostrando a data e o dia da semana, bem como estabelecendo um diálogo com os estudantes sobre a organização do tempo e as datas importantes para a turma. Parece-nos que, ao fazer o uso social do calendário, mostrando aos estudantes a importância desse suporte para a organização do dia a dia, a professora fabricava uma tática (CERTEAU, 1994), a fim de manipular uma estratégia operacional imposta pelo IAB, com um forte

mecanismo de controle, pautado, exclusivamente, nos aspectos burocráticos da pontualidade e da assiduidade que estavam camuflados de acolhimento e motivação.

No rol das atividades da rotina pedagógica, registramos somente um momento da roda de conversa com o objetivo de motivar os estudantes para a leitura do gênero textual reportagem presente no livro didático Aprender a ler. Durante a observação, ficou evidente que muitos estudantes não conseguiram participar dessa atividade, em função do pouco tempo disponibilizado. Em diálogo com a professora Lua, foi endossada a necessidade de realizar o que era proposto pelo material do Programa Alfa e Beto, ao afirmar: “eu até percebo que eles querem conversar mais, contar coisas que acontecem em casa, na família, mas eu tenho que seguir o que está no livro” (Diálogo com a professora, em 09/04/2019). Conforme relato, é notório que esse tipo de rotina caracteriza o modelo estruturado de ensino, não levando em consideração as especificidades do cotidiano da sala de aula, o perfil dos estudantes e a complexidade que norteia os saberes mobilizados na ação. Recorrendo a Leal (2009), Oliveira (2010) destaca a importância de assegurar, nesse momento, os conhecimentos prévios dos estudantes, cuja compreensão não está calcada numa perspectiva monótona, mas na partilha dos atores sociais envolvidos.

Ainda considerando a organização da rotina pedagógica nos aspectos da frequência, contagem e calendário, inferimos uma baixa frequência (1/5) na turma da professora Sol. Considerando os Cadernos de Formação do PNAIC (BRASIL, 2012), não havia um modelo estável de rotina de trabalho nessas primeiras aulas acompanhadas; porém, a organização do trabalho didático-pedagógico era norteada pelos direitos de aprendizagem, possibilitando ao docente desenvolver atividades que contribuíssem para o desenvolvimento da autonomia do estudante em relação à leitura e à escrita, bem como dos demais eixos de ensino de língua. Coadunando com Silva (2014), ambas as professoras modificavam e ajustavam as orientações que tinham acesso, mantendo apenas aquelas que poderiam ter um valor de uso em suas práticas cotidianas. No rol das atividades da rotina pedagógica, registramos maior frequência de momentos dedicados para a roda de conversa nas aulas da professora Sol que explorava com os estudantes aspectos do dia a dia, trazia curiosidades, aproveitava alguns relatos mais significativos para refletir, coletivamente, com os alunos.

Nas cinco observações realizadas em cada instituição, verificamos que os espaços do lanche e recreio foram priorizados, ocorrendo algumas variações em relação ao início e término desse momento, devido à presença do sindicato para uma conversa com os professores na escola PAIC e uma reunião com a equipe gestora da escola AlfaB.

Remetendo-nos à frequência do registro e correção da atividade de casa, não houve expressivas distinções entre as duas professoras observadas. Se considerarmos as atividades de proposição e correção, a professora Lua teve três ocorrências seguidas durante a semana observada e a professora Sol duas em dias alternados. Quanto ao registro e correção de atividades de casa, a professora Lua,

concomitantemente, realizava a chamada e verificava, individualmente, quem havia realizado, marcando no quadro de frequência mensal exposto na sala de aula – material do IAB. É interessante destacar que a proposição daquela atividade assumia um caráter de mecanização, tanto para os estudantes quanto para a docente, tendo em vista que ela precisava operacionalizar a tarefa de marcar no quadro de frequência.

Ainda no que se refere ao registro e correção de atividades de casa, houve duas ocorrências na turma da professora Sol, sendo que a primeira foi a conclusão de uma atividade iniciada em sala de aula e a segunda foi o recolhimento de itens solicitados – uma caneca e um ovo – que os alunos levaram e que seriam usados na aula seguinte. Esta prática da professora Sol ajudava a reiterar a maneira inventiva e produtiva que os indivíduos intervinham na escola, pois, conforme afirma Albuquerque (2006), não faz sentido tratar de forma idêntica as situações encontradas, já que são as interpretações dos atores que dão significado e sentido às situações diárias, no caso, a atividade de casa, conforme os eventos e os contextos de cada realidade.

Também observamos, nos encaminhamentos didáticos adotados na proposição das atividades de classe e na correção destas, que a professora Lua reproduzia, em certa medida, as orientações do Programa, dando ênfase à repetição dos conteúdos feita pelos estudantes de forma automática e sem variações. O ensino estava pautado numa perspectiva empirista-associacionista com ênfase na memorização e na aprendizagem de um código. Na direção de uma lógica inversa, observamos a prática da professora Sol estava voltada para atividades que contribuíam, em nossa compreensão, para o avanço das crianças no aprendizado da leitura e da escrita, apresentando um ensino ajustado às diferentes demandas de aprendizagem e com um planejamento sistemático. Percebemos que os encaminhamentos didáticos dessa profissional iam na direção de oportunizar para a criança um “[...] sério trabalho conceitual, por meio do qual vai ter que desvendar duas questões: 1. O que é que as letras notam (isto é, registram)? [...] 2. Como as letras criam notações (ou palavras escritas)?” (BRASIL, 2012a, p. 9).

O grande diferencial estava em encarar a aprendizagem da língua escrita como um direito a ser assegurado durante o processo de alfabetização, configurando as práticas alfabetizadoras para um entendimento de como a criança aprende e, mais imprescindível ainda, de como esse conhecimento pode ajudar docentes a diminuir os índices de fracasso no ensino escolar da leitura e da escrita. Considerando as situações observadas nas aulas das professoras Lua e Sol, a nosso ver, a ludicidade não assumiu um papel motivador para aprendizagem, não oportunizou aos estudantes a exploração e vivência de situações lúdicas que permitissem um avanço no processo cognitivo de reconstrução do sistema alfabético. Finalizando a análise do Quadro 1, mencionamos, com expressiva frequência, a preocupação de ambas as professoras com a retomada das aulas, o que sinalizava um planejamento de ações e uma intencionalidade didática em garantir a progressão e a consolidação da aprendizagem.

Diante do exposto acerca da organização da rotina pedagógica, interpretamos que os dados aqui analisados reforçam o nosso entendimento de que muitas práticas cotidianas escolares revelam que o que ocorre não é exatamente o que está escrito, mesmo que se tenha um programa de ensino estruturado, pois os discursos são transformados de acordo com os contextos, conforme atesta Chartier (2007). Percebemos que ambas as professoras tentavam conciliar os objetivos de aprendizagem, dos quais os estudantes tinham direito, com a realidade escolar existente. De acordo com Albuquerque (2006, p. 15), “essa negociação conduz os docentes a preferir determinado modo de funcionamento em razão das finalidades que eles conferem à educação e a sua própria ação pedagógica”. Explicitaremos, a seguir, as principais evidências do bloco das atividades voltadas à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

3.1 Encaminhamentos adotados para o ensino do Sistema de Escrita Alfabética

Durante o processo de aquisição da leitura e da escrita, a criança formula hipóteses sobre o Sistema de Escrita Alfabética, um processo metalinguístico que permite a compreensão sobre como se constitui a palavra escrita, extrapolando o aprender a codificar e decodificar letras. Para isso, é pertinente pensar maneiras de organizar alternativas didáticas para o ensino e aprendizagem do sistema alfabético, uma vez que é um objeto de conhecimento que possui suas peculiaridades. Com isso, compreendemos a relevância em analisar o bloco das atividades voltadas à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, conforme Quadro 2.

Quadro 2 – Frequência de atividades do Sistema de Escrita Alfabética

Sistema de Escrita Alfabética	Professora Lua – Alfa e Betó						Professora Sol – PNAIC					
	AI	A2	A3	A4	A5	Total	AI	A2	A3	A4	A5	Total
Subcategorias												
Leitura de letras						0						0
Leitura de sílabas						0						0
Leitura de palavras	X	X	X		X	4		X	X	X		3
Leitura de sentenças					X	1		X	X	X		3
Escrita de letras	X					1						0
Escrita de sílabas						0			X			1
Escrita de palavras	X		X			2	X	X	X	X	X	5
Escrita de sentenças						0		X	X	X		3
Cópia (letras, sílabas, palavras, textos)	X	X	X	X	X	5	X	X	X	X		4
Contagem de palavras em sentenças						0		X	X			2
Contagem de palavras em textos						0				X		1
Partição oral de palavras em sílabas	X	X	X	X		4		X	X	X	X	4
Partição oral de palavras em letras	X	X				2						0

Partição oral de sílabas em letras	X	X	X	X		4		X	X		X	3
Exploração da direção/traçado da escrita na pauta	X	X	X	X		4	X	X	X			3

Fonte: Material produzido pelas autoras (2019).

No que se refere à leitura, procuramos analisar, a partir dos pressupostos dos Programas Alfa e Beto e do PNAIC, se os estudantes foram expostos a atividades desses eixos, contemplando as seguintes unidades linguísticas: letras, sílabas, palavras, sentenças, com ou sem o auxílio das professoras. No universo das duas turmas observadas, verificamos maior investimento na leitura de palavras: Lua (4/5) e Sol (3/5). Esta atividade era feita sempre com o auxílio das professoras: Lua apresentava um trabalho sistemático envolvendo atividades de leitura no nível do fonema, estabelecendo relações entre as letras e os sons, numa espécie de decifração do código alfabético, conforme as orientações do Programa; já Sol incentivava os estudantes a lerem por meio da junção das letras, a partir da propriedade nomeação e, nessa empreitada, no coletivo, os alunos foram explicitando suas hipóteses e pronunciando os pedaços.

Ao retomarmos a comparação entre as duas turmas, sublinhamos a disparidade existente na prática da atividade de leitura de sentenças, tendo apenas uma ocorrência na turma da professora Lua e três ocorrências na turma da professora Sol. Justificamos a divergência existente ao fato de o Programa Alfa e Beto considerar a alfabetização como um processo para aprender a ler, ou seja, ser capaz de identificar palavras, independentemente de seu sentido, conforme esclarece Oliveira (2008, p.145), autor do Programa: “para ler corretamente, o aluno precisa identificar palavras de forma automática. Para automatizar a leitura, ele precisa ser exposto a mesma palavra por várias vezes”.

Em direção contrária, constatamos que a professora Sol, em certa medida, buscou conjugar os eixos de leitura e também de análise linguística, proporcionando aos estudantes o contato com textos que circulavam socialmente, bem como contemplando a apropriação do sistema alfabético através de sequências didáticas, conforme sublinhou Oliveira (2010). Por vezes, as atividades de leitura de palavras e frases pareciam estar ancoradas no método de soletração, mas podemos adiantar que a professora Sol não apresentava as unidades linguísticas de forma fragmentada, mas refletia junto com os estudantes, as propriedades do Sistema de Escrita Alfabética, conforme veremos no próximo no eixo da escrita.

Considerando o exposto no Quadro 2, identificamos uma maior frequência de escrita de palavras (5/5) na turma da professora Sol, se comparadas com as ocorrências da professora Lua (2/5). Já esperávamos encontrar essa discrepância em atividades de escrita, uma vez que o Programa Alfa e Beto preconiza esse eixo como um processo de codificação, no qual o estudante ouve um som e precisa codificar esse som em letras para escrever as palavras, sendo que a decodificação é a etapa mais enfatizada no processo de alfabetização, conforme preconiza o Programa. Porém, de acordo com seus pressupostos: “o ditado é a atividade mais adequada para ensinar a transformar sons em palavras, por isso, recomenda

que, diariamente, o docente realize ditados, sejam ditados de sons, ditados de letras ou de palavras” (OLIVEIRA, 2008, p. 145). No entanto, a professora Lua realizou apenas um ditado de palavras durante nossas observações e, apesar de se afastar do que era proposto no plano de aula estruturado, continuava atenta ao trabalho pedagógico junto ao fonema, buscando, em certa medida, manter as estratégias instituídas.

Na turma da professora Sol, constatamos que a escrita de palavras aconteceu em todas as aulas observadas, tornando-se uma atividade-destaque nessa prática, assim como, também, a escrita de sentenças (3/5). Ao realizar o registro das palavras e frases ditas pelos estudantes no quadro de maneira sequencial, uma a uma, a professora Sol permitiu o que Morais (2019, p. 188) considera como uma vivência concreta do que significa escrever palavras, “uma vez que o estudante lê o que já se escreveu, pronuncia o que falta escrever, discute que letra vem primeiro, entre outras propriedades do sistema alfabético”.

Diferentemente da escrita de palavras, em que houve uma razoável diferença entre os programas, a atividade de cópia foi frequente nas aulas observadas das duas professoras. No que tange às práticas de Lua e de Sol, identificamos que, em ambos os momentos, a cópia das palavras esteve presente após a reflexão coletiva da escrita de palavras, embora Lua tenha se valido mais do som fonêmico, enquanto Sol, do nome das letras. Percebemos, também que, no momento da cópia, Lua e Sol se preocupavam em explorar a direção e o traçado da escrita na pauta, frequência que também foi computada no Quadro 2. Apesar de o material do Programa Alfa e Beto priorizar a cópia de frases e de textos, em que o máximo que se espera do estudante é o traçado bem feito das letras, a professora Lua possuía sua expertise e, portanto, fabricava maneiras distintas de didatizar o ensino, trazendo uma certa análise aos aspectos da notação escrita.

Seguiremos analisando a contagem e a partição oral, quando verificamos que a primeira, considerando palavras em frases e texto, ocorreu somente nas aulas da professora Sol (2/5), não aparecendo em nenhum momento nas aulas da professora Lua. Se pensarmos em toda a intencionalidade teórico-metodológica existente no Programa Alfa e Beto, na qual a habilidade de decodificar é a mais importante, justifica-se a não ocorrência de atividades de contagem de palavras em sentenças e frases, uma vez que o objetivo é apenas decifrar fonemas, não importando se as palavras, frases ou textos façam, ou não, sentido na apropriação da base alfabética de escrita.

Ao explorar a contagem de palavras em frases e textos, a professora Sol possibilitou aos seus estudantes pensar sobre as complexas e variadas informações acerca das propriedades do Sistema de Escrita Alfabética, dentre elas: por que as palavras escritas aparecem separadas uma das outras? Por que as palavras que repetimos ao falar aparecem com as mesmas letras? (MORAIS, 2012). Além disso, não se perde de vista o letramento, por meio, também, do enfoque dado à compreensão textual.

Ao analisarmos as atividades de partição oral de palavras em sílabas e de sílabas em letras, contamos com essa frequência nas cinco primeiras aulas observadas, considerando a professora Lua (4/5) e Sol (3/5), respectivamente. Também presenciamos a ocorrência de partição oral de palavras em letras (2/5) somente nas aulas da professora Lua, uma vez que Sol trabalhava com a dimensão sonora das palavras, realizando a partição oral das palavras em sílabas, na qual as crianças computavam os números de partes pronunciadas, tendo como suporte a contagem com os dedos nos lábios à medida que pronunciavam cada sílaba, como também, a escrita realizada pela professora. Conforme já nos trouxe Morais (2019), analisar as partes orais das palavras com apoio na escrita ajuda os estudantes a progredir na compreensão das relações entre as partes orais e as partes escritas.

Chamamos a atenção para a partição oral de palavras em letras, atividade que foi realizada, exclusivamente, pela turma da professora Lua: percebemos que, em certas ocasiões, a professora se distanciou do método fônico proposto e se aproximou mais de algumas propriedades do Sistema de Escrita Alfabética, provavelmente pelo fato de que “levar o aprendiz a pronunciar isoladamente cada um dos fonemas de uma palavra – é antinatural, inaceitavelmente complexa para quem não fez um curso de fonética ou fonologia em nível de graduação” (MORAIS, 2012, p. 11).

Até o momento, portanto, apresentamos apenas algumas considerações pontuais desse estudo que está em andamento e que nos trará mais elementos de análise, em tempo oportuno, para a continuidade das discussões.

4 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Considerando os aspectos plurais e complexos presentes no estudo realizado, seria incoerente apresentar posições conclusivas. Entretanto, com a convicção no aspecto multifacetado da alfabetização, optamos por sistematizar pontos que merecem destaque, com foco no que tange à perspectiva da rotina pedagógica e ao ensino do Sistema de Escrita Alfabética.

No conjunto das atividades da rotina pedagógica, verificamos, por parte do Programa Alfa e Beto, um forte mecanismo de controle, pautado exclusivamente, nos aspectos burocráticos da pontualidade e da assiduidade, materializados no cartaz de frequência. Apesar deste engessamento na rotina, a professora Lua fabricou táticas ao fazer o uso do calendário, mostrando aos estudantes a importância desse suporte para a organização do dia a dia. Quanto à professora Sol, a prática pedagógica ajudava a reiterar a maneira inventiva e produtiva que os indivíduos intervinham na escola.

Ficou evidente que muitas subcategorias referentes à rotina pedagógica, apresentavam frequências próximas, tais como: retomada de outras aulas; lanche; recreação. Entretanto, cada professora atuava à sua maneira, dando significado e sentido às situações diárias conforme os eventos e os contextos de cada

realidade, bem como as orientações presentes nos programas. Ocorreram, portanto, mesclagens nas práticas acompanhadas.

O ensino das propriedades do Sistema de Escrita Alfabética, pela professora Lua, apontou os princípios norteadores do Programa Alfa e Beto; no entanto, detectamos também ensaios e tentativas de imprimir algo diferente das prescrições dessa proposta, o que revela uma expertise profissional por parte da docente que ajustava as orientações a que tinha acesso, na tentativa de atender às especificidades de aprendizagem da turma. Por outro lado, a professora do PNAIC não apresentava um modelo estável e a organização do trabalho didático-pedagógico era norteada pelos direitos de aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento de atividades que contribuía para a autonomia do estudante em relação à leitura e a escrita. Dessa forma, a docente lançava mão de um caleidoscópio de habilidades linguísticas e encaminhamentos didáticos presentes nos cadernos de formação dessa proposta, o que tornava sua prática mais próxima da perspectiva de alfabetizar letrando.

Diante dos resultados obtidos nessa etapa do estudo, inferimos que o saber-fazer docente proporcionou às professoras a organização do trabalho pedagógico que, independente do programa orientador, acrescentou às rotinas pedagógicas atividades e práticas de ensino capazes de considerar as reais necessidades da turma no contexto social que ali se apresentava.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C. de. **Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da Língua Portuguesa: apropriações de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, Série Pesquisa, 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BLEVINS, Wiley. **Phonics from A to Z: a practical guide**. New York: Scholastic, 2017.

BRASIL. Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica. **Resolução nº 1, de 17 de agosto de 2011**. Brasília: Secretaria Executiva, 2011.

BRASIL. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. *Diário Oficial da União*, 5 de jul. Seção 1, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização**. Brasília, 2012b.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. 26 jun 2014.

CARDOSO-MARTINS, C. Existe um estágio silábico no desenvolvimento da escrita em português? Evidência de três estudos longitudinais. In: MALUF, R.; CARDOSO-MARTINS, C. **Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013.

CERTEAU, M. **A invenção do Cotidiano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARTIER, A-M. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte: CEALE/Autentica, 2007.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Porto Alegre: Penso, 2012.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo para as aprendizagens: BIA e 2º Bloco**. SEEDF, Brasília, 2014.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação Mediadora**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1994.

LEAL, T. F. **Estabelecendo metas e organizando o trabalho: o planejamento no cotidiano docente**. Olinda. Secretaria Municipal de Educação de Olinda, 2009, mimeografado

LÜCKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MORAIS, A. G. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autentica, 2019.

MORAIS, A. G. de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, M. R. L. *Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados*. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, mai/ago, 2010.

OLIVEIRA, J. B. A. **ABC do Alfabetizador**. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2008.

OLIVEIRA, J. B. A. **Manual de orientação do Programa Alfa e Beto**. 10. ed. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2013.

OLIVEIRA, S. A. de. *Progressão das atividades de Língua Portuguesa e o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens: um estudo da prática docente no contexto dos ciclos*. **Tese de Doutorado em Educação**. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil. 2010.

SILVA, A. Práticas de ensino de leitura e escrita no Programa Alfa e Beto: entre estratégias e táticas. **Revista Educação em Questão**, v. 49, n. 35, p. 99-126, 15 ago.2014.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: **REUNIÃO ANUAL ANPED**, 26, Caxambu, 2003.

COMO CITAR ESSE ARTIGO

Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT)

SOARES, Graciely Garcia; OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de. O saber-fazer docente: uma análise do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e do Alfa e Betó. *Debates em Educação*, Maceió, n. 12, p. 17-39, set. 2020. ISSN 2175-6600. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9658>. Acesso em: dd mmm. aaaa.

American Psychological Association (APA)

Soares, G., & Oliveira-Mendes, S. (2020). O saber-fazer docente: uma análise do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e do Alfa e Betó. *Debates em Educação*, 12(Esp), 17-39. doi: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12nEsp17-39>