

APROPRIAÇÕES DE UMA PROPOSTA OFICIAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE ALFABETIZADORES: O QUE REVELAM OS DISCURSOS DE PROFESSORES

**Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo¹
Bernarda Elana Madureira Lopes²**

1. Introdução

O presente texto apresenta uma pesquisa que teve por objetivo investigar as formas de apropriação, pelos professores, de uma proposta oficial de formação continuada de alfabetizadores oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros (MG) e concretizada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE)³. A proposta incluía o acesso a seis cadernos que materializavam a proposta de alfabetização, elaborados pelo CEALE, bem como a participação em um curso intensivo cujo objetivo era a discussão desses cadernos com o conjunto de docentes alfabetizadores da rede de ensino, curso esse oferecido pela equipe do próprio CEALE.

Sabemos do desafio que é investigar essas formas de apropriação, principalmente se considerarmos que a proposta em questão ocorreu no ano de 2007 e os dados foram coletados em 2009, dois anos depois. Além disso, consideramos que não se pode construir uma relação direta entre o que dizem os professores e o conteúdo da proposta, uma vez que diferentes vozes permeiam esse processo de apropriação, incluindo a voz oficial da Secretaria Municipal de Educação, presente nos documentos oficiais construídos pela Secretaria Municipal de Educação a partir do material do CEALE.

Como principal instrumento de coleta de dados, realizamos entrevistas individuais com cinco professoras, tanto da área urbana quanto da área rural do município de Montes Claros, com o objetivo de compreender os discursos e os sentidos atribuídos à proposta. As entrevistas

¹ Professora adjunta IV da Universidade Federal de São João del-Rei. Programa de Pós-Graduação em Educação. Contato: socorronunesmacedoufsj@gmail.com

² Professora da Universidade Federal do Vale do Mucuri e Jequitinhonha. Contato: elanemadureira@yahoo.com.br

³ O CEALE é um centro de pesquisa, órgão complementar da Faculdade de Educação da UFMG (Faculdade Federal de Minas Gerais) que foi fundado em 1990, pela pesquisadora Magda Soares.

incluiram perguntas que abordavam temas como os desafios enfrentados na implementação das sugestões para o trabalho com a alfabetização, a organização da rotina no trabalho com alfabetização, métodos de alfabetização e materiais utilizados em sala de aula, formas de avaliar os alunos, no sentido de compreender possíveis mudanças na prática atribuídas a proposta de formação em questão. Além desses dados, elaboramos uma caracterização geral dos materiais utilizados nessa proposta, que são os cadernos produzidos pelo CEALE.

O arcabouço teórico-metodológico baseia-se na teoria da enunciação de Bakhtin (1981; 1929/1995) e nos novos estudos sobre letramento, propostos por Street (1984) e bastante discutidos no Brasil a partir da década de 1990 (KLEIMAN, 1995; SOARES, 1998; MACEDO, 2010).

Analisamos as entrevistas a partir da perspectiva bakhtiniana que considera a linguagem ideologicamente marcada pelas práticas sociais e históricas dos indivíduos. Adotamos o princípio de que a linguagem é constitutiva dos sujeitos e, para que o discurso dos mesmos seja compreendido, devem ser considerados os condicionantes de sua produção. Para Bakhtin, o diálogo, concebido como um processo que ultrapassa a interação face a face, é o traço fundamental do enunciado e da enunciação, ou seja, o traço fundamental da interação verbal: pode-se compreender a palavra “diálogo” no sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação face a face, mas toda a comunicação verbal de qualquer tipo que seja.

O discurso, segundo o autor, comporta duas faces e é determinado pelo fato de que procede de alguém, como também pelo fato de que se dirige a alguém; portanto, os enunciados se refletem mutuamente por meio de um processo chamado “contrapalavras”, evidenciando que a compreensão dialógica é sempre vinculada e produzida a partir da palavra do outro e implica uma “responsividade” e, por conseguinte, um “juízo de valor”. Sendo assim “os significados só podem começar a existir quando duas ou mais vozes entram em contato, evidenciando que o enunciado não é isolado, ao contrário, é polifônico e constitui-se em um elo na cadeia de interação verbal (BAKHTIN, 1929/1995).

Nesse sentido, consideramos que as ações discursivas dos professores nas entrevistas devem ser analisadas e consideradas à luz do contexto social e histórico mais amplo que as constitui, incluindo a análise dos fatores institucionais que condicionam a produção do discurso pedagógico como condição para uma visão mais aprofundada da complexidade que envolve essa produção discursiva.

Outro elemento importante apontado por Bakhtin refere-se ao que ele denomina de as duas dimensões constitutivas do discurso: uma dimensão de autoridade e outra de persuasão, que, apesar de diferenças profundas, atuam simultaneamente numa situação de interlocução. O discurso de autoridade demanda que o reconheçamos, apropriando-o em bloco, sem questionamentos, enquanto que o discurso internamente persuasivo afirma-se pela apropriação do discurso do outro, de forma que possa transformá-lo e povoá-lo com nossas próprias palavras. Esse discurso é metade nosso e metade do outro, é dinâmico, sua estrutura semântica não é finita, é aberta, e a cada novo contexto em que ocorre é capaz de revelar novas formas de significar (MACEDO, 2005).

Ao tratar do processo de apropriação, o autor sugere que ele é dinâmico e inicia-se pela palavra alheia, transformando-se em uma palavra própria-alheia, e, por fim, a apropriação acontece quando povoamos o discurso do outro com nossas próprias palavras (BAKHTIN, 1929/1995).

Para tratar os conceitos de alfabetização e letramento, buscamos suporte nas teorias sobre letramento que consideram esse fenômeno uma prática contextualizada, o que significa conceber a escrita não como um código abstrato ou uma técnica neutra, mas como um processo e uma prática social marcados ideologicamente (STREET, 1984). A alfabetização, compreendida como “a ação de ensinar a ler e escrever”, (SOARES, 1998) precisa ser pensada à luz da perspectiva de letramento aqui apontada.

Os novos estudos sobre letramento têm analisado dois modelos existentes em disputa no campo acadêmico-científico: o modelo autônomo, que concebe a escrita como uma técnica universal, a ser apreendida por todos como condição para o desenvolvimento social e econômico de um país; e o modelo ideológico, que questiona a lógica da escrita como um conhecimento universal, e focaliza as práticas locais de uso dessa escrita pelos sujeitos concretos de diferentes grupos sociais.

Algumas críticas têm sido feitas ao modelo ideológico (BRANDT & CLINTON, 2002), questionando o que se considera uma excessiva focalização na dimensão local das práticas de letramento e indicando a necessidade de se articular a dimensão global (universal) às análises etnográficas que vêm sendo feitas pelos pesquisadores dos novos estudos sobre letramento. Do nosso ponto de vista, o que se observa empiricamente é a ocorrência de tensões entre esses modelos (MACEDO, 2010; MAZILÃO-FILHO, 2011), evidenciando que a dicotomização não contribui para o avanço do conhecimento científico sobre letramento. Essas tensões

podem ser observadas tanto nas práticas cotidianas dos professores como também nas políticas públicas de alfabetização e letramento.

A ideia de que a tensão entre esses modelos permeia o discurso dos professores é coerente com a visão bakhtiniana de discurso, na medida em que esse autor considera a linguagem como polifônica, marcada ideologicamente por diferentes vozes (construídas a partir de diferentes “horizontes conceituais”), vozes essas expressas na forma de “contrapalavras”, a partir de uma atitude responsiva dos sujeitos em interação.

2. Caracterização da coleção *Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização*

A proposta de formação organizou-se principalmente na forma de um curso oferecido pelo CEALE e no acesso à coleção intitulada *Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização* (Ensino Fundamental de nove anos) construída pelo CEALE a partir de uma demanda da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Após o curso, a Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros elaborou um documento oficial a partir dessa coleção, oficializando para toda a rede a política de alfabetização local. Observamos que o material produzido é, na verdade, uma síntese dos seis cadernos do CEALE, que circularam no curso do qual os professores participaram.

Os cadernos serão descritos a seguir, tomando-se como referência os elementos estruturantes da proposta. São assim intitulados: Caderno 1: Ciclo inicial de alfabetização; Caderno 2: Alfabetizando; Caderno 3: Preparando a escola e a sala de aula; Caderno 4: Acompanhando e avaliando; Caderno 5: Avaliação diagnóstica: alfabetização no ciclo inicial; Caderno 6: Planejamento da alfabetização.

O tema central da coleção é “a organização do trabalho, na escola e na sala de aula, para a alfabetização inicial das crianças” (CEALE, Caderno 1, p. 7). Os três pressupostos básicos da formulação da proposta são assim descritos:

- A coleção deveria assumir um caráter predominantemente prático, (grifo nosso) de modo a fornecer aos educadores instrumentos para auxiliá-los no planejamento, no acompanhamento e na avaliação da alfabetização.
- A coleção deveria assumir uma atitude equilibrada em relação às polarizações teóricas e metodológicas (grifo do autor) que caracterizam o estado atual das discussões sobre a alfabetização. Isso significa evitar a defesa de apenas uma proposta teórico-metodológica (grifo nosso), como, por

exemplo, umas das que se fundamentam em métodos de base fônica ou umas das que se orientam por pressupostos construtivistas.

- A coleção deveria basear-se na experiência e no saber acumulados pelos professores alfabetizadores (grifo nosso), que enfrentam cotidianamente os desafios da alfabetização e dão respostas positivas a esses desafios. (CEALE, Caderno 1, p.9)

O fragmento acima nos permite identificar alguns elementos do discurso da proposta no que tange ao modelo para a alfabetização das crianças no contexto do Ensino Fundamental de nove anos. Um primeiro elemento é o fato de a coleção assumir um “caráter predominantemente prático”, e note-se que esse é o primeiro pressuposto indicado. Esse elemento materializa-se nas diferentes atividades e rotinas pedagógicas indicadas ao longo da coleção como possibilidades de construção de uma prática de alfabetização coerente com os princípios de letramento que vêm sendo discutidos e investigados ao longo das últimas duas décadas. A defesa de uma alfabetização na perspectiva do letramento é feita desde 1998, quando Soares publica seu primeiro livro sobre letramento. A partir de então, vemos esse princípio ser defendido por outros autores (MACEDO, 2001; MORAIS & ALBUQUERQUE, 2004), bem como por propostas oficiais de alfabetização não apenas locais, mas de amplo alcance, como o pró-letramento do Governo Federal.

O segundo pressuposto aprofunda o primeiro, e indica a defesa de uma “atitude equilibrada” em relação às polarizações dos métodos tradicionais de alfabetização de base fônica, por exemplo, e propostas metodológicas ditas construtivistas. Aqui caberia perguntar o que significa essa atitude equilibrada, uma vez que, como sabemos, as propostas metodológicas pertencem a filiações teóricas diferentes, muitas vezes antagônicas, como aquelas ligadas aos métodos tradicionais e aquelas ligadas à psicogênese da língua escrita. E o princípio da alfabetização na perspectiva do letramento? Seria um terceiro elemento dessa complexidade? Como o professor perceberia essa complexidade? Como o professor apropriar-se-ia desse pressuposto? Estaria a proposta em questão buscando dialogar com as diferentes vozes no campo da alfabetização, no sentido de ser mais bem compreendida pelo conjunto dos docentes?

Como mencionado anteriormente, sabe-se que a coleção foi construída com base em encontros com professores da rede estadual de Minas Gerais, que tiveram a tarefa de indicar possíveis contribuições para a elaboração da proposta. É nesse sentido que é indicado o terceiro pressuposto, ao se afirmar que o material baseia-se nas experiências e saberes

acumulados pelos professores no seu cotidiano em sala de aula. Por outro lado, sabemos o quão desafiante é estruturar um material destinado a uma política pública tomando como base experiências acumuladas. Além disso, o fato de ser baseado em tais experiências não o exime de sua característica primeira, ou seja, de ser um documento oficial com todas as marcas discursivas de autoria que um material desse tipo contém. E foi como documento oficial que os professores de Montes Claros estabeleceram o diálogo, e não como o resultado de um acúmulo de experiências alfabetizadoras, conforme indicaremos adiante.

O Caderno 1 apresenta, como argumento central para a necessidade de uma política de alfabetização diferenciada, o fracasso na alfabetização constatado pelas diferentes avaliações oficiais nacionais e internacionais, nas quais a maioria dos alunos encontra-se ainda nos estágios mais elementares de desenvolvimento, sendo que 59% dos alunos da 4ª série apresentam acentuadas limitações em seu aprendizado tanto da leitura como da escrita, e 37% estão no estágio crítico de construção de suas competências de leitura, significando que esses alunos ainda não sabem ler (CEALE, Caderno 1).

O caderno apresenta duas principais possibilidades de explicação desse fracasso. Para alguns, a culpa estaria nos sistema de ciclos e na adoção da progressão continuada; para outros, a responsabilidade do fracasso se encontra na escolha e adoção de métodos inadequados de alfabetização. No entanto, fica demonstrado que não é a escolha do método de alfabetização que resolverá o problema do fracasso escolar, pois “seria ótimo que os problemas da alfabetização fossem resolvidos por um método seguro e eficaz” (CEALE, Caderno 1, p. 22). Como os professores compreenderam a discussão sobre métodos de alfabetização apresentada nesse material? Além desses fatores, outros elementos estão presentes no argumento do caderno em torno do fracasso da alfabetização no país, como, por exemplo, a defesa de que o professor alfabetizador “precisa de uma formação diferenciada, precisa ser um dos mais capacitados da escola”, e a necessidade de “que a escola organize os tempos destinados ao trabalho coletivo, entre professores e coordenadores”. Embora a formação do professor alfabetizador precise ser de qualidade e diferenciada, o caderno apresenta uma contradição quando destaca essa formação em detrimento das outras áreas ao mesmo tempo em que defende o trabalho interdisciplinar com a alfabetização, como veremos adiante.

O Caderno 2 está organizado em torno de um objetivo central que é sistematizar e discriminar as “capacidades mais relevantes” a serem atingidas pelos alunos, em cada momento do ciclo, isso em um contexto de Ensino Fundamental de nove anos. As capacidades são, na verdade, o eixo condutor dos demais temas dos outros cadernos, pois servem de base para a proposta de

análise e escolha de métodos a serem adotados, materiais e procedimentos que serão desenvolvidos no Caderno 3 (Preparando a escola), como também para o levantamento e estabelecimento de critérios de diagnóstico e avaliação do processo de aprendizagem, bem como de ações voltadas para os professores e alunos, que vêm descritos no Caderno 4 (Acompanhando e avaliando).

O foco dessa proposta é a apropriação do sistema alfabético e de capacidades necessárias não só à leitura e à produção de textos escritos, como também à compreensão e produção de textos orais, em situações de uso e estilos de linguagem diferentes das que são corriqueiras no cotidiano da criança. “O desenvolvimento dessas capacidades linguísticas – ler e escrever, falar e ouvir com compreensão em situações diferentes das familiares – não acontece espontaneamente e, portanto, elas precisam ser ensinadas” (CEALE, Caderno 2, p. 7).

Nesse sentido, “busca possibilitar ao docente uma visualização mais clara dos objetivos de seu trabalho em sala de aula e das metas que deve procurar atingir” (CEALE, Caderno 2, p.9). Em outras palavras, ao definir o que o aluno deve aprender em cada segmento do ciclo, direciona também o que o professor deverá trabalhar em sala de aula em cada fase do ciclo. O professor poderá, diante das capacidades desenvolvidas por seus alunos, primeiro, introduzir um conceito, ou seja, levar os alunos a se familiarizarem com os conhecimentos e conteúdos a serem trabalhados e assimilados por eles, ou retomar eventualmente algum conceito, quando já trabalhado anteriormente. Em um segundo momento, o professor irá trabalhar sistematicamente um determinado conceito e, em depois, deverá procurar consolidá-lo “no processo de aprendizagem dos alunos, sedimentando os avanços em seus conhecimentos e capacidades” (CEALE, Caderno 2, p.10).

Os princípios teóricos sobre alfabetização e letramento são assim apresentados: entende-se a alfabetização como um “processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabéticos e ortográficos que possibilita ao aluno ler e escrever com autonomia” (CEALE, Caderno 2, p.13); já o letramento é entendido como o processo de inserção e participação na cultura escrita:

Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas, etc.) e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias, por exemplo) (CEALE, Caderno 2, p.13).

Dessa forma, trata-se de alfabetizar letrando, e a proposta assume que a fonte de muitos equívocos e polêmicas sobre alfabetização e letramento está na compreensão de que esses dois processos não são alternativos e sim complementares. O caderno avança no detalhamento da proposta, sistematizando os eixos que a constitui: 1) compreensão e valorização da alfabetização e da cultura escrita; (2) apropriação do sistema de escrita; (3) leitura; (4) produção de textos escritos; (5) desenvolvimento da oralidade. O caderno faz uma explanação sobre cada um desses eixos, e como o professor deverá trabalhar em sala de aula, indicando de forma detalhada o que deve ser desenvolvido em cada uma das fases do ciclo, quais sejam: fase introdutória, fase 1 e fase 2.

A proposta segue seu detalhamento no Caderno 3, em que é apresentado um conjunto de práticas pedagógicas em torno da alfabetização e letramento que devem ser construídas pelos professores. Primeiramente, aborda os critérios mais importantes para a seleção e preparação do professor alfabetizador, como também dos especialistas que trabalharão com o ciclo inicial de alfabetização. Em segundo lugar, são abordados procedimentos relacionados ao planejamento de atividades pedagógicas, para serem desenvolvidas em sala de aula. O terceiro momento abrange as decisões relativas aos métodos de alfabetização que serão utilizados no ciclo. Em quarto lugar, abordam-se os critérios de escolha de materiais didáticos, como também dos livros didáticos que serão usados em cada período do ciclo. Por último, são apresentadas condições para a integração das famílias ao trabalho desenvolvido pelos professores e pela escola.

Em relação à questão dos métodos, o Caderno 3 discorre sobre a escolha do método de alfabetização pelos professores, e apresenta as vantagens e desvantagens de cada um deles. A decisão sobre uma metodologia pertinente à alfabetização exige do professor uma tomada de posição que inclui a definição de um método que envolverá um conjunto de procedimentos, ou seja, “a definição de capacidades dos alunos a serem atingidas, a organização da sala de aula e de um ambiente de letramento, a escolha de materiais, de atividades pedagógicas e de formas de avaliar” (CEALE, Caderno 3, p. 35). Afirma-se que

Não seria nenhum contra-senso a opção por um método, por um livro didático, por ações ou procedimentos retirados de um repertório de experiências, desde que o professor alfabetizador compreenda as demandas de complementação, ampliação ou mesmo correção e eliminação de aspectos contraditórios e inoperantes, em função de seu processo concreto de ensino (CEALE, Caderno 3, p.42).

Observa-se no trecho acima a legitimação da escolha de um determinado método, ponderando-se o papel do professor em corrigir possíveis aspectos inoperantes a partir de sua prática concreta. Devemos considerar que, na prática, para que o planejamento aconteça de forma eficaz, como é sugerido, depende-se não apenas do professor, mas de toda a comunidade escolar, incluindo ainda recursos físicos e humanos, como materiais didáticos e profissionais da escola e da Secretaria de Educação. A questão que se apresenta, então, é que a proposta do Caderno 3 foi muito bem idealizada, planejada e elaborada, porém há que se considerar as outras variáveis que fazem parte do processo educativo, ultrapassando-se a competência e vontade individual do professor.

A avaliação da alfabetização é apresentada na proposta do Caderno 4, cujo objetivo principal é a discriminação de procedimentos relacionados ao diagnóstico e à avaliação da aprendizagem, como também à avaliação da escola com relação ao trabalho desenvolvido num contexto de alfabetização. “Nesse contexto, a avaliação se configura como fonte de informação para formulação de práticas pedagógicas e os registros passam a incorporar referências mais descritivas do desempenho dos alunos ao longo do processo, com ênfase em progressões e não rupturas (CEALE, Caderno 4, p.8).

A avaliação da aprendizagem dos alunos é apresentada a partir da discussão de duas dimensões: a dimensão técnica ou burocrática da avaliação (esta apresenta um caráter classificatório, controlador e somativo, envolvendo sistemas fechados, traduzindo os avanços na aprendizagem em registros quantitativos e em medidas de produtos definidos da promoção ou reprovação dos alunos); e a dimensão formativa ou continuada da avaliação (esta tem uma função diagnóstica, qualitativa, descritiva e processual, envolve sistemas abertos de avaliação, pois abrange o acompanhamento do avanço, da consolidação de aprendizagem pelos alunos, como também das dificuldades apresentadas ao longo do processo e das estratégias de intervenção necessárias para o avanço de cada educando). O caráter somativo e classificatório da avaliação, presente nas avaliações externas (como a Provinha Brasil e o Proalfa - Programa de avaliação da alfabetização em Minas Gerais) à escola, não é discutido nem problematizado no caderno, sendo essa forma de avaliação um dos fatores determinantes do modo como os professores apropriaram-se da proposta aqui discutida, como veremos no discurso das docentes entrevistadas.

O Caderno 4 elenca alguns instrumentos para avaliação dos alunos, como a “observação e registro”, “provas operatórias”, “auto-avaliação” e “portfólio”, considerados mais relevantes no contexto da progressão continuada. Demonstra, ainda, alguns sinais gráficos que poderão ser utilizados pelos professores para o acompanhamento da aprendizagem, como, por exemplo, usar escalas indicadoras da frequência dos desempenho: nunca, raramente, algumas vezes, frequentemente e sempre, como também alguns conceitos: fraco, regular, bom, ótimo. Alguns códigos também podem ser usados como sinalizadores do desempenho, como AD (aquém do desenvolvimento), ED (em desenvolvimento), AS (avanço significativo), ND (não domina), DP (domina parcialmente), DT (domina totalmente).

A questão da avaliação continua a ser discutida no Caderno 5, no qual são apresentadas orientações para a organização do ciclo inicial a partir de uma avaliação diagnóstica das capacidades desenvolvidas pelos alunos, integrando um conjunto de ações desenvolvidas pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais tanto para acompanhar a implementação do ciclo como para assessorar os educadores da rede estadual nos processos de formação continuada. O instrumento abrangerá duas grandes finalidades, que são: fornecer subsídios para a organização da prática de ensino da língua escrita e servir de material didático para a formação continuada de alfabetizadores, abrangendo as seguintes questões:

- 1) Uma matriz de referência para avaliação diagnóstica das capacidades dos alunos do ciclo inicial de alfabetização.
- 2) Um instrumento de avaliação diagnóstica com exemplos de questões relacionadas às capacidades discriminadas na matriz de referência.
- 3) Sugestões para o uso do instrumento, para análise e registro dos resultados da avaliação e para comunicação desses resultados a pais e filhos (CEALE, Caderno 5, p.7, grifos nossos).

O quadro abaixo apresenta as 18 capacidades que devem ser avaliadas pelo professor:

Capacidades Avaliadas
Compreender as diferenças existentes entre os sinais de sistema de escrita alfabético-ortográfico e outras formas gráficas e sistemas de representação.
Conhecer o alfabeto e os diferentes tipos de letras.
Dominar convenções gráficas:

<p>Orientação da escrita;</p> <p>Alinhamento da escrita;</p> <p>Segmentação dos espaços em branco e pontuação.</p>
<p>Reconhecer palavras e unidades fonológicas ou segmentos sonoros como rimas, sílabas (em diversas posições) e aliteraões (repetições de um fonema numa frase ou palavras).</p>
<p>Dominar a natureza alfabética do sistema de escrita.</p>
<p>Ler e compreender palavras compostas por sílabas canônicas e não-canônicas.</p>
<p>Ler e compreender frases.</p>
<p>Compreender globalmente o texto lido, identificando o assunto principal.</p>
<p>Identificar diferenças entre gêneros textuais e localizar informações em textos de diferentes gêneros.</p>
<p>Inferir informações.</p>
<p>Formular hipóteses sobre o conteúdo do texto.</p>
<p>Ler com maior ou menor fluência.</p>
<p>Escrever palavras de cor.</p>
<p>Escrever palavras com grafia desconhecida.</p>
<p>Escrever sentenças.</p>
<p>Recontar narrativas lidas pelo professor.</p>
<p>Redigir textos curtos adequados:</p> <ul style="list-style-type: none"> ao gênero; ao objetivo do texto; ao destinatário; às convenções gráficas apropriadas ao gênero; às convenções ortográficas.

Fonte: CEALE, Caderno 5 p. 11,12, e 13.

Para cada uma das capacidades, são sugeridas várias atividades que devem ser aplicadas pelo professores, totalizando uma média de trinta questões. Se considerarmos que cada turma tem em média trinta alunos, quanto tempo seria necessário para que o professor realize esse diagnóstico em sua turma, acompanhando individualmente cada aluno?

Observa-se que as oito primeiras capacidades focam na aquisição do sistema de escrita, indicando de forma detalhada os conteúdos que devem ser trabalhados pelos professores para abranger esse objeto de conhecimento. Da nona a 13ª, observa-se o foco na leitura com compreensão. A produção escrita inicia-se pela escrita de palavras e sentenças, e a produção de texto efetivamente só é contemplada ao final da lista, nas duas últimas capacidades. É sugerido o “texto curto” como modelo para essa produção. Assim, podemos observar uma tensão entre o foco no sistema de escrita e o foco em práticas de leitura e produção de textos efetivos, ou seja, no letramento enquanto prática social (STREET, 1984).

Diante dessa lista, o professor pode apropriar-se de forma linear, ainda que a proposta não trate o processo de alfabetização dessa forma quando estabelece a discussão conceitual no Caderno 2. A forma como os conteúdos são apresentados é sequenciada a partir daquilo que o professor reconhece como do “mais simples para o mais complexo”; inicia-se pelas unidades menores, letras e sílabas, e termina com conteúdos que englobam o texto como unidade. Os professores podem compreender que primeiro têm de ensinar o código para depois trabalhar com textos, lógica predominante nas práticas de alfabetização.

O último caderno trata de forma detalhada da questão do planejamento para a alfabetização, e está organizado em quatro partes:

- na primeira parte, será focalizada a avaliação diagnóstica de uma turma;
- na segunda parte, serão propostas orientações para o planejamento de atividades de alfabetização, considerando-se a distribuição ao longo do ano das metas traçadas e a adequação das propostas de ensino às capacidades linguísticas evidenciadas pelos alunos na avaliação diagnóstica;
- na terceira parte, serão discutidos critérios de organização dos alunos;
- na quarta parte, por fim, serão examinadas propostas para o letramento, por meio da sistematização de procedimentos e recursos que estimulem as práticas de leitura e produção de textos, a articulação das áreas de conteúdos curriculares e a realização de projetos de trabalho sintonizados com essa articulação (CEALE, Caderno 6, p.7,8).

Uma questão que merece destaque nessa proposta é a relação entre letramento e interdisciplinaridade, pois a defende-se que o planejamento precisa articular-se com as demais disciplinas ou áreas de conhecimento do currículo escolar. O caderno sugere que esse trabalho poderá ser feito através de projetos de trabalho, com um determinado tema que englobe todas as disciplinas, como Português, Matemática, História, Geografia, Ciências e Artes. Outra questão é a formação de produtores de textos, apresentada como uma das grandes dificuldades na alfabetização, atribuída ao fato de que as crianças têm dificuldades de acessar livros em seu cotidiano, pois muitas escolas, por serem de periferia, não possuem uma biblioteca equipada e, nas imediações escolares, não há uma biblioteca pública para o acesso da população. As famílias não possuem um poder aquisitivo que as permitam adquirir um acervo bibliográfico para os filhos e familiares. Diante dessa situação, o caderno propõe algumas estratégias para sanar essa dificuldade, como a construção de um banco de textos na escola para que os alunos tenham acesso a um acervo maior e diversificado de textos, com o objetivo de reunir textos das diferentes áreas do conhecimento. Além disso, é importante que a escola e a turma organizem a hora de ler, propondo para os alunos situações de leitura, sempre com a orientação do professor e suas intervenções quando necessário.

Apresentamos neste tópico uma síntese das principais características do material elaborado pelo CEALE para compor a política de alfabetização para o Estado de Minas Gerais, e que serviu de referência para a proposta de alfabetização da rede municipal de Montes Claros. Priorizamos nesta síntese os aspectos que foram mais evidentes no discurso das professoras alfabetizadoras entrevistadas, como se observa no tópico seguinte. Entendemos que esses aspectos, juntamente com a questão das avaliações externas à escola, são os elementos mais significativos que constituem o processo de apropriação da proposta pelas docentes.

2. O discurso docente sobre a proposta de formação de alfabetizadores da rede municipal de Montes Claros: indícios do processo de apropriação

Neste tópico, apresentamos as análises dos dados das entrevistas no sentido de indicar marcas no discurso das docentes que sugeriram um processo de apropriação da proposta em questão. As análises foram organizadas em cinco categorias, quais sejam: 2.1 *Foco no método de alfabetização: o discurso sobre a prática antes da participação no curso do CEALE*; 2.2 *O foco no método permanece: a legitimação do uso de métodos na alfabetização*; 2.3 *Descritores e capacidades: novos elementos presentes no discurso das alfabetizadoras*; 2.4 *O*

discurso sobre a dinâmica da sala de aula no trabalho com os descritores e capacidades; 2.5 Apropriação da proposta de avaliação: checar a aprendizagem de descritores e capacidades.

2.1. Foco no método de alfabetização: o discurso sobre a prática antes da participação no curso do CEALE

Os fragmentos a seguir demonstram como os métodos de alfabetização são parte integrante do discurso das professoras alfabetizadoras.

“Era eu, confesso, muita presa no método silábico. Então eu trabalhava com o método global, mas o que eu priorizava eram as sílabas, porque pra mim o menino tinha que aprender sílaba, sílaba, sílaba.” (Anália)

“Olha, eu acredito que não existe um método específico, porque, cada criança, ela tem uma maneira diferente de aprender. Pode ser que um método dê certo com uma criança x e não dê certo com uma criança y. Então, assim, mais eu preciso muito utilizar de formas diversificadas o método silábico.” (Edna)

“O método que eu usava era mais o silábico e, às vezes, o fônico, que eu utilizava muito a voz, trabalhava a voz, o som, então era uma mistura um pouco de cada. Global!” (Carmem)

“Na realidade, minha prática, eu sempre gostei de trabalhar assim, eu não tenho aquele método específico não, eu trabalho de acordo com realidade da minha turma. (...) Então às vezes, assim, eu misturo, né, se a turma for mais fraca, eu já começo mais devagar, num nível silábico até partir para um todo e dessa forma eu trabalho até hoje. (...) Toda semana eu trabalho com uma letra diferente. Aí, eu tô lá, vou, apresento a letra pros meninos, trabalho aquela semana. Aí, eu dô o listão de palavras, né! Muitas palavras mesmo, com dificuldade, sem dificuldade, do jeito que for, porque eu quero assim, que eles aprendam.” (Ilmara)

“(...) trabalho pelo método fônico! Eu inicio, né!! Que é as vogais e consoantes (...), a partir daí, eu trabalho o silábico, que eu acho mais fácil!” (Silmara)

Os fragmentos evidenciam a presença dos métodos tradicionais (com o foco no silábico e no eclético) no discurso das professoras sobre suas práticas, antes de participarem da proposta de formação conduzida pelo CEALE. O trabalho com letras isoladas, com listão de palavras, com vogais e consoantes, e depois as sílabas, são os ingredientes que compõem os chamados

métodos tradicionais. Por que as professoras enfatizam o uso desses métodos e não a negação deles, como poderia se esperar numa situação de pesquisa, dada a conotação bastante negativa que se tem dado aos métodos tradicionais no campo científico, representado naquela situação discursiva pela entrevistadora? Supomos que essa ênfase nos métodos naquela situação se deu porque as professoras enxergam na proposta de formação uma possível legitimação de métodos tradicionais, como veremos no tópico seguinte. Percebe-se que elas defendem esses métodos ou a utilização de vários ao mesmo tempo porque o objetivo é que os alunos aprendam, o que se configura como o desejo de todo e qualquer professor. Mas aprendam o quê? De que concepção de alfabetização se está falando? Certamente, a concepção de alfabetização que foca no ensino-aprendizagem do sistema de escrita, e não uma alfabetização na perspectiva do letramento, que inclui a aprendizagem do código mas, também, e de modo articulado, a aprendizagem das funções sociais da escrita.

2.2. O foco no método permanece: a legitimação do uso dos métodos de alfabetização

Quando questionamos as professoras se houve mudança na forma de alfabetizar, quais seriam essas mudanças, como elas alfabetizam hoje, após o curso e a leitura dos cadernos, e se utilizam ainda o mesmo método, elas responderam indicando que o foco na questão do método permanece:

“Causou tanto que hoje eu uso o global. (...) Eu parto mesmo do texto, do todo, da exploração, eu falo muito, eu exploro, eu puxo, pra depois eu entrar na sílaba. (...) Que, na verdade, a gente usa um pouquinho de tudo. (...)Então, eu trabalhava com o método global, mas o que eu priorizava eram as sílabas.” (Anália)

“Depois do curso, eu parei com o fônico e prevaleço com esse silábico. A partir daí, eu trabalho o silábico.” (Silmara)

“Eu não tenho mais um método definido. (...) Às vezes a gente utiliza de atividades parecidas, né? De um, de outro, um pouco de cada. (...) Enriquecido, então, torna-se uma forma eclética (...). As letras, por exemplo, o alfabeto, eu não trabalhei mais o alfabeto sem significado. Eu não me atendo mais a cartilha, não se usa mais a cartilha. Pedimos ao aluno a relação de todo o material: documento da criança, a gente já inicia com o nome da criança, o nome dos colegas. Coisas significativas pra elas do dia a dia, jornal, revista, todo o material escrito que a gente tem em mãos.” (Carmem)

Esses fragmentos evidenciam como cada professor se coloca como sujeito de sua própria prática, claramente evidenciado pelo uso da primeira pessoa no singular e pelo uso do “a gente” com o mesmo sentido. Cada uma delas tenta indicar os elementos que caracterizam suas práticas no que se refere aos métodos usados.

Podemos notar como a presença dos métodos tradicionais de alfabetização continua no discurso das docentes, mesmo após terem participado do processo de formação. Supomos que esse elemento evidencia uma forma de apropriação da voz do material utilizado no curso, uma vez que esse material afirma que *o uso de um único método não é suficiente para o ensino da leitura e da escrita*, e aponta a possibilidade de o professor selecionar elementos dos vários métodos como uma estratégia eficaz para a prática, o que indicaria uma forma de legitimação de práticas ecléticas de alfabetização, como indicam as professoras.

Não observamos nesses discursos outras vozes que se contraponham ao uso dos métodos. Observa-se um discurso de negação da cartilha “não se usa mais a cartilha”, não dos métodos. Por outro lado, observa-se uma tensão entre ensinar o código e lidar com textos de circulação social. Quando o texto é referenciado no discurso, ele vem revestido de método global, como afirma Anália. A professora Carmem indica em seu discurso o trabalho com vários textos, que ela define como “coisas significativas do dia a dia”. Seria essa uma voz que indica a alfabetização na perspectiva do letramento, tal como defende a proposta de formação em questão? Em sendo, poderíamos atribuir à apropriação dessa voz o fato de a professora ter participado do curso? Muitas são as possibilidades de respostas a essa pergunta. No entanto, sabemos que não é possível afirmar que o uso de textos de circulação social na alfabetização pelos professores pode ser atribuído apenas à participação nessa proposta de formação, uma vez que o discurso que defende o trabalho com a diversidade textual em processo de alfabetização já está difundido amplamente no Brasil desde os anos 1980, tanto na divulgação de pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita e sobre letramento, quanto nas propostas públicas de formação de professores alfabetizadores.

2.3. Descritores e capacidades: novos elementos presentes no discurso das alfabetizadoras

Os fragmentos a seguir demonstram os elementos que mais se destacaram no discurso das docentes, considerados estruturantes da proposta do CEALE e, conseqüentemente, da

proposta de formação continuada em questão: os descritores e as capacidades a serem ensinadas e avaliadas na alfabetização. Todas as professoras tocaram nesses pontos ao se referirem à forma como passaram a encaminhar o trabalho com a alfabetização após participarem do processo de formação, e fizeram uso da expressão “a gente” preferencialmente para referirem-se ao conjunto dos professores da rede, e não somente a si próprias, como se observou nos fragmentos do tópico anterior. Focamos no discurso das professoras Edna e Anália, pois representam a perspectiva apontada pelo conjunto das docentes entrevistadas.

“Antes do CEALE a gente não tinha aquela preocupação em tá vendo detalhadamente os descritores, as capacidades, porque não era cobrado. Então, a gente, assim, preocupava mais em desenvolver os conteúdos do planejamento sem levar em consideração os descritores (...). Agora com as práticas do CEALE eu procuro desenvolver as atividades atendendo capacidades e descritores (...). Após trabalhar com o texto (...), eu distribuo o texto novamente para os alunos, só que ele escrito com todas as palavras juntas para que eles transcrevam novamente, dando o espaçamento entre as palavras, ou ainda para que eles transcrevam o mesmo utilizando outro tipo de letra.” (Edna)

“Só que hoje a gente trabalha o caderno do CEALE e ao mesmo tempo as matrizes referenciais da prefeitura, que também, me parece foi uma culminância que eles fizeram, PCN, cadernos do CEALE e descritores. (...) Inclusive, esse ano, o planejamento que a gente fez foi baseado nessa matriz e também olhando os cadernos.” (Edna)

“A metodologia do CEALE a gente continua usando, a gente tem o costume de reunir geralmente é na quinta-feira, a gente reúne eu e as meninas pra gente fazer nossa rotina da semana, e a gente faz nossa rotina dentro das capacidades e dos descritores que a gente tem, que veio junto do planejamento, porque o planejamento agora vem pronto de lá!! (...) Então, o que a gente faz, a gente concilia, adéqua o CEALE dentro do planejamento, que vem da prefeitura. (...) Olha, a gente, eu olho o planejamento primeiro, os descritores eu geralmente olho dentro do planejamento, o descritor é conteúdo.” (Anália)

Além de ser conteúdo essencial da proposta do CEALE, esses elementos foram incorporados pela Secretaria Municipal na forma de um documento oficial. Nesse momento, percebemos a presença inequívoca da voz oficial no discurso docente, legitimando uma forma de trabalho até então não observada, ou seja, planejar com base em descritores e capacidades prescritas para a alfabetização, definidos pela professora Edna como detalhamento de conteúdos antes não realizado pelos professores. Edna afirma que há um momento oficial de planejamento em que esses descritores e capacidades são a referência para o planejamento coletivo. A

professora também afirma que antes o trabalho era diferente, porque não havia cobrança, cobrança essa feita pela Secretaria de Educação por meio das avaliações dos alunos. Que lugar ocupa a voz do professor e a sua autonomia na construção da prática docente nesse processo todo? Por que um professor sente-se obrigado a trabalhar com uma proposta na medida em que se sente cobrado? Que elementos de persuasão podemos identificar nesse discurso docente? O que fica mais evidente aqui é a presença, no discurso da professora, da voz de autoridade expressa pelo CEALE e Secretaria Municipal de Educação, que não tem outra opção, como afirma Bakhtin (1929/1995), senão apropriar-se dessa voz em bloco, sem questionamentos. Não se observa nesse fragmento qualquer questionamento dessa autoridade.

Outro elemento que merece destaque é a apropriação da proposta do CEALE, transformado-a em “metodologia do CEALE”, com isso, reduzindo toda a discussão teórico-metodológica a uma prescrição de como se deve alfabetizar. Por que a discussão conceitual sobre a alfabetização, bastante detalhada na coleção, não aparece de forma clara nos discursos das docentes? Para nós, esse é um indício de que, para o professor que está em sala de aula, os sentidos são atribuídos mais às formas de ensino traduzidas em metodologias do que à discussão conceitual sobre por que ensinar esse ou aquele conteúdo, por que pensar a alfabetização na perspectiva de letramento, por exemplo.

A indicação de que o planejamento já vem pronto da Secretaria, conforme indica Anália, evidencia a tentativa de apagamento das vozes das professoras, restando a elas apenas a tarefa de fazer adequações e conciliações entre o que propõe o CEALE e o que a Secretaria indica na matriz de referência. E, nesse processo, elas constroem suas rotinas de trabalho. Provavelmente, é na construção e implementação dessas rotinas que podemos perceber a tensão entre o que propõe o discurso oficial e o que as professoras efetivamente realizam em suas práticas, a tensão entre o discurso de autoridade oficial e o discurso internamente persuasivo (BAKHTIN, 1929/1995) das professoras, uma vez que consideramos que o professor não é um mero reprodutor de políticas públicas e metodologias propostas/impostas à sua prática, mas um sujeito que se apropria dessas referências a partir da sua lógica de ação, dos dispositivos da sua própria prática (MACEDO, 2005). Consideramos, então, que a voz própria do professor evidencia-se mais claramente no cotidiano da sua prática e não nas entrevistas aqui realizadas.

2.4. O discurso sobre a dinâmica da sala de aula no trabalho com os descritores e capacidades

Introduzir, retomar eventualmente, trabalhar sistematicamente e procurar consolidar são novos elementos observados no discurso das professoras, assim como os descritores e capacidades. Esses elementos, como indicamos no tópico 1, são parte estruturante da proposta do CEALE apresentada nos cadernos. Quando questionadas se usavam esses componentes e como era o trabalho, elas responderam da seguinte forma:

“Assim, a gente introduz, eu faço todo aquele aparato pra introduzir meu conteúdo, (...) e aí começo a trabalhar com tudo que eu tenho condição, com o material que eu posso conseguir, da forma que eu posso ir tentando corresponder, (...) sempre eu estou dando, avaliando, estou avaliando esse processo, esse trabalho o tempo todo.” (Anália)

“Minha filha isso é difícil, vou te contar que aí é onde eu peno, porque eu tenho que voltar com esse menino, mas eu não posso parar com aquele outro.”(Anália)

“É, introduzir o que é necessário. Eu estava sempre voltando porque não adianta nada você partir para frente, dar continuidade, sem que o aluno tenha vencido alguma dificuldade, até consolidar. Assim, contava muito com a colaboração dos alunos, pedia pra um tá esperando o outro.” (Silmara)

“Olha numa turma multisseriada, (...) o que é complicado é o seguinte, porque dentro de um ciclo nós temos os descritores para o ciclo, não é por ano de escolaridade, né? Então, é por isso que a gente vai tá introduzindo no primeiro ano, reforçando no segundo, retomando no terceiro né?” (Carmem)

“É assim, eu trabalho, introduzo agora, com o 2º ano retoma, e o 3º ano consolida. Então, é quase que impossível não trabalhar estas questões, trabalhar, retomar e consolidar.” (Edna)

“Na alfabetização era um conteúdo, no 5º ano, outro, que não tem nada a ver, totalmente diferenciado. Aí pesava bastante. (...) O aluno já estava consolidado, já sabia tudo, no entanto, ele tinha que frequentar as aulas de quem tava introduzindo ainda, era difícil.” (Silmara)

Os fragmentos acima evidenciam as formas de apropriação das professoras da dinâmica de trabalho proposta nos materiais do CEALE, concretizada nas ações de introduzir, retomar eventualmente, trabalhar sistematicamente e consolidar. Conforme indicam as professoras

acima, tanto em salas multisseriadas quanto em turmas regulares, é impossível não estar atento a essa dinâmica de trabalho. Ela é parte da prática de qualquer professor que tem como preocupação central a aprendizagem dos alunos, e não simplesmente o ensino de conteúdos desvinculados do processo de aprendizagem.

Seus discursos revelam quão complexa é a tarefa de alfabetizar e de ensinar, devido a diferentes variáveis que constituem esse processo, como, por exemplo, o nível diferenciado de aprendizagem dos alunos, no caso de turmas multisseriadas, as diferentes séries e seus respectivos conteúdos. A complexidade aumenta e a carga em cima do professor também, justamente quando ele tem de adequar uma proposta de ciclo de alfabetização, como a que estamos discutindo aqui, ao trabalho com turmas multisseriadas, como explica Silmara e Edna. Como diz Carmem, o 1º ano é o ano da introdução, o 2º de retomada e o 3º de consolidação. Essa forma de apropriação rompe completamente com a lógica própria da dinâmica de ensino-aprendizagem, que prevê sempre a retomada de conteúdos e um processo de sistematização visando a consolidação em uma única aula. É evidente que a professora Carmem já trabalha com essa lógica. Pesquisas sobre dinâmicas interativas em sala de aula demonstram claramente que o professor sente a necessidade de retomar (não eventualmente, como propõem os cadernos, mas cotidianamente) a aula anterior quando se inicia uma nova aula e/ou a apresentação de um novo conteúdo, e que a sistematização, ao final da aula, sempre acontece (EDWARDS & MERCER, 1988; MACEDO & MORTIMER, 2000).

2.5. Apropriação da proposta de avaliação: checar a aprendizagem de descritores e capacidades

Os fragmentos abaixo são exemplares quanto ao sentido das avaliações externas na prática docente e à dinâmica de elaboração das avaliações internas pelos professores. Foi perguntado às docentes como elas avaliam seus alunos, qual a influência da proposta de avaliação diagnóstica dos cadernos CEALE em suas práticas. Não mencionamos na pergunta as avaliações externas, tais como Provinha Brasil, Simave, Proalfa, Same.

“Acompanha muito o estado, como o estado já se falava no CEALE, já estava assim caminhando dentro do CEALE, o que aconteceu, e as provas, igual a Provinha Brasil, Simave e o Same, elas são provas abertas, que vêm do estado. O que acontece, como que nós do município vamos fazer

essas provas se a metodologia não segue a matriz curricular? Então é dentro dela as avaliações, então por isso tenta trabalhar igual ao estado, segue a mesma linha, justamente pra isso, por causa das provas externas. (...) O diagnóstico a gente faz, nós fizemos o primeiro diagnóstico antes de chegar a Provinha Brasil, fizemos um aqui na escola, que foi um dia em que todas as salas fizeram a mesma prova, fizeram a mesma atividade. (...) A gente sentou, montou em cima dos descritores, as provas estão arquivadas ali dentro de uma pastinha verde, as que eu apliquei, e aí agora no meio do ano tem novamente e no final também. (...) Justamente pra gente poder ver como que está, saber como se situar, saber como que vai trabalhar de novo.” (Anália)

A professora Anália, em seu discurso, deixa clara a presença da lógica da avaliação externa condicionando a prática pedagógica avaliativa de todos os professores da rede municipal de Montes Claros. O uso do “a gente” para se referir ao coletivo de docentes aponta a posição enunciativa da professora, indicando que é do coletivo de docentes que se está tratando, e não apenas de uma prática isolada e individual. De acordo com ela, toda a avaliação interna da escola é referenciada nas avaliações externas, não apenas nas avaliações do estado mas, também, nas avaliações do MEC, como a Provinha Brasil. O que se observa nesse fragmento é o alinhamento da prática docente a um processo avaliativo externo à escola, portanto, descolado do processo real de aprendizagem dos alunos. Que mecanismos institucionais agem para que essas práticas sejam alinhadas dessa forma às avaliações externas? Os descritores e capacidades só fazem sentido, segundo a professora, se forem trabalhados no contexto das avaliações externas. Assim, toda a proposta de formação continuada que tem como foco o desenvolvimento de habilidades específicas da alfabetização, apontada numa perspectiva de letramento como prática social, é reduzida a um trabalho pedagógico de ensino de capacidades e descritores presentes nas matrizes das avaliações externas! Onde fica a autonomia pedagógica da escola e do professor? Supomos que todo o planejamento para a alfabetização, as atividades desenvolvidas em sala de aula e as atividades avaliativas estão atreladas à lógica das avaliações externas, o que compromete o desenvolvimento curricular da alfabetização referenciado no próprio processo de aprendizagem dos alunos com sua heterogeneidade e particularidades, como, por exemplo, em relação às turmas multisseriadas. O que constatamos aqui é a avaliação externa pautando o currículo e a prática docente, constatação amplamente discutida por Carvalho (2010), Carvalho e Macedo (2010), Carvalho e Macedo (2011, no prelo).

Como se observa na fala a seguir da professora Silmara, os professores produzem sim, relatórios avaliativos, com o objetivo de ancorar-se numa avaliação qualitativa para acompanhar o processo de seus alunos.

“Eu faço relatório. Um relatório por trimestre, aí faz o relatório, do que ele avançou e não avançou, o que precisa retomar. O que já dá pra consolidar, você tem que voltar, novamente, na introdução. Tem que, está sempre revisando”. (Silmara)

No entanto, como afirma a professora Anália, o diagnóstico é feito “antes da Provinha Brasil”, provavelmente para que o processo de ensino-aprendizagem seja moldado a partir dessa prova e os alunos possam ser “bem-sucedidos” nessa avaliação externa. Observamos, mais uma vez, indícios claros de apagamento da voz docente no processo de ensino, submetendo-a a uma lógica externa à escola, a mecanismos institucionais que têm por objetivo o controle da prática docente como estratégia para o controle da “qualidade na educação” (CARVALHO & MACEDO, 2010). É a lógica da responsabilização única e exclusiva do professor pelo avanço ou não na aprendizagem dos alunos, ignorando-se toda a complexidade da escola enquanto instituição social.

Considerações finais

Este texto teve por objetivo apontar indícios da apropriação dos professores da proposta de formação de alfabetizadores realizada em 2007 pela Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros, sob a mediação do CEALE. Os discursos das docentes evidenciam a complexidade e as contradições envolvidas nesse processo. As formas de apropriação observadas incluem a predominância dos métodos de alfabetização no discurso docente, provavelmente porque percebem em algum ponto da proposta e dos materiais utilizados no curso certa legitimação dos métodos, conforme discutimos neste texto. Evidentemente, os métodos tradicionais já eram parte integrante das práticas pedagógicas antes mesmo de as professoras participarem desse processo de formação. Mas observamos que nenhuma problematização foi feita por elas acerca da adequação ou não de se usar métodos tradicionais, considerando-se o avanço científico da área da alfabetização. Percebemos, por outro lado, um indício de que cartilhas não são mais usadas, tratadas, portanto, como algo à parte dos próprios métodos. O discurso do ecletismo ficou evidente e uma tendência ao uso do método

silábico. Esses elementos indicam que a concepção de alfabetização focada apenas no código é predominante e a dicotomia alfabetiza-letrar também.

Por outro lado, observamos novos elementos no discurso sobre a prática, que está sendo construída, de acordo com as docentes, a partir dos descritores e capacidades prescritas para a alfabetização. Todo o planejamento da alfabetização é realizado pelo conjunto de professores da rede sem qualquer possibilidade se de ignorar os descritores e as capacidades prescritas, transformados em propostas no documento oficial da referida rede municipal. Além desses, a dinâmica de trabalho prescrita na referida proposta aparece fortemente no discurso das professoras, por meio do uso de termos como *introduzir, retomar eventualmente, trabalhar sistematicamente e consolidar*. São termos novos para se referir a uma dinâmica própria de um processo de ensino-aprendizagem, reconhecido por qualquer professor, conforme indicam as pesquisas sobre interação em sala de aula (MACEDO & MORTIMER, 2000; EDWARDS & MERCER, 1988). No entanto, observamos em uma das falas uma forma de apropriação bastante segmentada e linear dessa dinâmica, na medida em que a introdução de conteúdos seria feita no 1º ano, a retomada seria feita no 2º ano e no 3º ano, a consolidação. Que concepção de ensino-aprendizagem e de alfabetização podemos perceber aqui? Ao que parece, a prática está sendo organizada de forma linear, em que um conteúdo precisa ser “vencido” por todos os alunos para que novos conteúdos sejam propostos.

Não se observa uma atitude de autonomia do professor em relação a essa proposta, e consideramos que a principal razão para tal é o fato de todo o planejamento e avaliação interna da escola estarem atrelados às avaliações externas, como afirmam as docentes. Qual a função que a avaliação externa da alfabetização vem cumprindo na prática docente? Em pesquisa realizada por Carvalho (2010), a função principal é a de classificação de escolas e de controle da aprendizagem dos alunos, avaliando o professor a partir da avaliação dos alunos, conforme também se observa nos discursos aqui analisados. Trata-se de uma concepção bastante restrita do que seja educação, na medida em que se coloca todo o foco na prática docente e se ignora qualquer elemento externo à escola como constitutivo do processo educativo. O que observamos, para concluir, é uma tentativa de apagamento da voz do professor a partir de um discurso de autoridade (BAKHTIN, 1929/1995) que visa o controle, a prescrição e até mesmo à imposição de uma política pública de formação docente pensada sem a participação dos mesmos, sem que eles próprios possam se posicionar em relação a essa política. Vale lembrar que os professores foram obrigados a participar, sob pena de não poderem continuar como professores alfabetizadores na própria rede. As perguntas que nos

colocamos ao final são: Qual o sentido de uma política de formação continuada com essas características? Qual a efetiva contribuição que essa política, nesse formato, poderia oferecer no sentido de melhoria da educação pública? Por que aos professores são impostas propostas como essas, ao invés de se garantir que eles tenham voz e possam formar-se continuamente em seu local de trabalho? Por que a eles não é dado o direito de elaborarem seus próprios materiais de trabalho, ao invés de serem obrigados a seguirem propostas que já vêm prontas e acabadas? Como superar a dicotomia entre alfabetizar e letrar, já que, ao que parece, propostas como essas não têm eficácia nesse tipo de problematização? Qual o nosso papel, enquanto pesquisadores da alfabetização, no que se refere ao questionamento e a contribuição para a formulação de políticas mais democráticas, que tomem como ponto de partida a voz do professor?

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. (Volochinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec. 1929/1995.

_____. *The dialogic imagination*. Austin: University of Texas Press, 1981.

BRANDT, D. & CLINTON, K. **Limits of the Local: Explaining Perspectives on Literacy as a Social Practice**. *Journal of Literacy Research*, 34(3), pp. 337-356, 2002.

CARVALHO, Gisele F.S. *Avaliação oficial: Subsídios para a compreensão do impacto na prática docente – Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São João Del-Rei*, 2010.

CARVALHO, Gisele F.S. & MACEDO, Maria do Socorro A.N. Avaliação oficial: indícios do impacto na prática docente na visão dos mediadores da política pública da rede estadual de Minas Gerais. *Estudos em Avaliação Educacional* (Impresso), v. 46, p. 253-270, 2010.

CARVALHO, Gisele F. S. & MACEDO, Maria do Socorro A.N. Avaliação oficial: o que dizem os professores sobre o impacto na prática docente. *Educação e Pesquisa*. (no prelo)

EDWARDS, D. & MERCER, N. *El conocimiento compartido: El desarrollo de La comprensión em El aula*. Buenos Aires: Paidós, 1988.

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

MACEDO, Maria do Socorro A. N. *Letramento escolar como um espaço de tensões: um estudo de caso de uma turma de primeiro ciclo*. III Colóquio Internacional sobre Letramento e Cultura Escrita. Belo Horizonte, 2010.

_____. *Interações nas práticas de letramento: o uso do livro didático e da metodologia de projetos* – São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. Desafios da Alfabetização na perspectiva do letramento. *Presença Pedagógica*, V.7, Març/abr., 2001.

MACEDO, Maria do Socorro A. N.; MORTIMER, Eduardo F. A dinâmica discursiva na sala de aula e a apropriação da escrita. *Educação & Sociedade* (Impresso), Campinas, v. 72, p. 153-173, 2000.

MAZILÃO-FILHO, Ageu Q. *O uso do método de alfabetização Sim eu Posso pelo MST no Ceará: o papel do monitor da turma*. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São João Del-Rei, 2011.

MORAIS, Arthur G. & ALBUQUERQUE, Eliana B. C. Alfabetização e letramento: o que são? Como se relacionam? Como alfabetizar “letrando”? In: ALBUQUERQUE, Eliana B. C & LEAL, Telma F. *A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SEE/MG. *Instrumentos da Alfabetização. Organização da alfabetização no Ensino Fundamental de 9 anos*. Belo Horizonte: UFMG, vol. 1 a 4, 2004 (Coleção CEALE).

SEE/MG. *Instrumentos da Alfabetização. Organização da alfabetização no Ensino Fundamental de 9 anos*. Belo Horizonte: UFMG, vol. 5 e 6, 2005 (Coleção CEALE).

SOARES, Magda. *Letramento – Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

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