

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

INGRID FERNANDES

INQUIETAÇÕES DE DOCENTES E LICENCIANDOS DO CURSO DE
PEDAGOGIA ACERCA DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Rio de Janeiro,

2017

Ingrid Cristina Barbosa Fernandes

INQUIETAÇÕES DE DOCENTES E LICENCIANDOS DO CURSO DE
PEDAGOGIA ACERCA DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Professora Doutora Luciene Cerdas.

Rio de Janeiro,

2017

À Deus, força que me impulsiona e motiva a caminhar a cada dia. Aquele que me viu cansada e me ensinou a descansar e não a desistir. Ele que me faz sorrir enquanto pronuncio seu nome. Ele que me fez ver um início onde eu achava que era o fim. À minha orientadora Luciene Cerdas por todo apoio, à minha família pelo colo sempre que preciso.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pois sem seu apoio eu jamais conseguiria chegar a lugar algum. Pois seu amor me preenche mesmo quando me sinto vazia.

Agradeço às professoras da banca, às docentes Rejane Amorim e Viviane Lontra Teixeira pela disponibilidade de ler este trabalho e tecer preciosas contribuições, o trabalho de vocês é inspirador para nós que estamos iniciando nossa jornada na profissão docente.

À minha estimada orientadora, Professora Doutora Luciene Cerdas, suas contribuições foram valiosas para mim. Não conseguiria sem seu apoio. Obrigada por me ensinar tanto na aula de Alfabetização e Letramento e por me despertar o interesse para trabalhar com esse tema, obrigada pelo demasiado empenho de ler, reler, me encontrar sempre com um sorriso no rosto, mesmo quando meu trabalho não estava tão encaminhado. Obrigada pela paciência, compreensão e dedicação. Sua disponibilidade em ajudar foi muito importante pra mim, à senhora minha eterna e infinita gratidão.

À todos os professores que passaram por minha vida, da Educação Infantil ao Ensino Superior, as senhoras e senhores me inspiraram a seguir essa carreira, obrigada por cada incentivo, aprendi a amar a escola através de vocês.

Aos funcionários da Universidade Federal do Rio de Janeiro, o trabalho de vocês é fundamental para nós! Espero que vocês sejam cada dia mais valorizados, vocês são preciosos!

Agradeço aos amigos que fiz ao longo do curso de Pedagogia, sem vocês essa jornada seria impossível. Obrigada pelo apoio, pelos abraços, pelo acolhimento, lágrimas correm do meu rosto ao lembrar de vocês, e são lágrimas de saudade pois valeu a pena compartilhar este tempo com vocês.

Agradeço à minha família e, principalmente, à minha mãe pois ela sempre acredita em mim, mesmo quando eu mesma não acredito. Sua força e garra são exemplos pra mim e meu amor por você vai até a Lua, ida e volta!

Agradeço, também, a Fellipe Monteiro Seabra que me incentiva e me faz sorrir com facilidade. Acredita que sou capaz do que nem eu mesma acredito.

Agradeço em especial a você que lê este trabalho, em breve espero ler o seu!

Lembre-se: Você é do tamanho dos seus sonhos. (Roberto Shinyashiki)

A escrita é importante na escola, porque é importante fora dela e não o contrário. (Colello,p. 15, 2003)

FERNANDES, I. **Inquietações de docentes e licenciandos do curso de Pedagogia acerca do processo de alfabetização.** Rio de Janeiro, 2017. Monografia. Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017.

O presente estudo propõe a investigação acerca das inquietações de docentes e licenciandas do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro sobre o processo de alfabetização. O objetivo é conhecer as perspectivas dos sujeitos da pesquisa sobre o processo de alfabetização, identificando suas inquietações em relação a este processo. Os referenciais teóricos principais para problematizar tais questões foram Soares (2003), Geraldi (1984), Marcushi (2010), Albuquerque (2007), Kleiman (2005), Colello (1985), entre outros de modo a problematizar o conceito de alfabetização, bem como outros autores que contribuíram para adensar as argumentações. Além disso, os estudos de Tardif (2014) contribuem para problematizar os saberes docentes mobilizados, enfocando o processo de alfabetização. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que teve como instrumento de pesquisa a utilização de questionários de modo a conhecer as perspectivas dos sujeitos da pesquisa. Os sujeitos da pesquisa são docentes de escolas públicas no município de Queimados, Mesquita e Nova Iguaçu e licenciandas concluintes do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Foi possível perceber as inquietações sobre o processo de alfabetização apresentadas pelas licenciandas refletiam uma preocupação com o “como fazer” voltado para uma aprendizagem significativa do aluno, enquanto as inquietações das docentes relacionavam-se com os meios para fazer e as dificuldades encontradas no cotidiano, sobretudo a participação dos responsáveis. Os resultados apresentados apontam para a necessidade de refletir em relação ao “por que” fazer de modo a transcender uma instrumentalização do conhecimento a respeito da alfabetização; a necessidade de discussões acerca da importância da formação continuada, além de apontarem a necessidade de atenção ao alerta das licenciandas sobre a insuficiência de disciplinas para contemplar um tema de tamanha relevância: alfabetização.

Palavras-chave: Inquietações. Alfabetização. Leitura. Letramento. Saberes docentes.

SUMÁRIO

Conteúdo

INTRODUÇÃO.....	7
1 LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEPÇÕES E ABORDAGENS.....	12
1.1 Concepções e abordagens acerca da linguagem	12
1.2 Alfabetização e letramento em uma perspectiva não dicotômica.....	13
2 CONCEPÇÕES DOS DOCENTES E DOS LICENCIANDOS ACERCA DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO INICIAL	21
2.1 Coleta de dados e perfil dos sujeitos da pesquisa	21
2.2 Concepções de alfabetização na fala de docente e licenciandas.....	22
2.3 Avaliação da formação inicial	28
3 INQUIETAÇÕES E DESAFIOS APRESENTADOS POR DOCENTES E LICENCIANDAS ACERCA DA ALFABETIZAÇÃO E SEUS RESPECTIVOS SABERES.....	34
3.1 Inquietações e desafios apresentados por docentes e licenciandas.....	34
3.2 Saberes docentes na alfabetização	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	53
APÊNDICES	55

INTRODUÇÃO

O presente estudo trata das inquietações de docentes atuantes e licenciandos do curso de Pedagogia sobre o processo de alfabetização, em uma perspectiva que transcende a mera decodificação buscando apreender os pontos de vista desses sujeitos acerca desse processo. Esta temática possui relevância para as discussões sobre a alfabetização uma vez que, no bojo dos cursos de formação docente, os licenciandos manifestam como dificuldade o encaminhar do processo de alfabetização, em sua complexidade, esta evidenciada por Colello (1985) ao mencionar que a concepção de letramento demanda um redimensionamento no que tange ao desafio de ler e escrever. As dificuldades podem ser percebidas cotidianamente nos debates em sala de aula e nos debates informais, os alunos – licenciandos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – manifestam suas inquietações em torno de um “não saber alfabetizar”. Além do âmbito da formação inicial, os docentes já atuantes encontram cotidianamente atravessamentos para o trabalho de alfabetização, que geram inquietações que precisam ser investigadas de modo que as percepções dos docentes sejam problematizadas.

Os atravessamentos enfrentados pelos docentes englobam o que Colello (1985) aponta como necessidade de redimensionar os significados de aprender a ler e escrever no quadro da sociedade leitora no Brasil, bem como os motivos pelos quais tantos sujeitos deixam de aprender a leitura e a escrita; além do desafio do redimensionamento, encontram-se atravessamentos de ordem estrutural no que tange às condições materiais para a realização do trabalho docente.

Por meio de uma pesquisa exploratória na base Scielo, foi possível verificar uma lacuna no que tange à estudos específicos acerca das inquietações docentes sobre o processo de alfabetização. Foi possível observar pesquisas, sobretudo, acerca de práticas de alfabetização, concepções de alfabetização e entraves neste processo, mencionando perspectivas docentes. No entanto, a presente pesquisa objetiva mapear as inquietações docentes e dos licenciandos acerca do processo de alfabetização, problematizando-as, de modo a ampliar a nossa compreensão sobre a alfabetização e sobre as dificuldades encontradas pelos professores e futuros professores a partir de suas perspectivas.

Como motivação pessoal pelo tema, enquanto licencianda do Curso de Pedagogia e docente em um município do Estado do Rio de Janeiro compartilho

múltiplas inquietações acerca do processo de alfabetização, como uma necessidade de compreensão sobre complexidade do processo de alfabetização e gama de estudos que este processo demanda, resultado em uma sensação de “insuficiência” mesmo após a formação no Curso Normal e no curso de Pedagogia. . Essa noção de “insuficiência” evidencia como inquietações pessoais, fragilidades no processo de formação e receio acerca das condições adversas encontradas nas redes municipais, como o quantitativo de alunos em sala e as condições materiais disponíveis. Do mesmo modo, ouço cotidianamente de meus colegas no curso de formação falas que corroboram um “não saber alfabetizar”. Mas o que é “não saber alfabetizar”?

É possível observar autores que evidenciam aspectos que destacam complexidades no que tange ao processo de alfabetização, como Soares (2003) que destaca que o Brasil vivencia uma perda da especificidade do processo de alfabetização, ratificado pelos elevados índices “de precário ou nulo desempenho em provas de leitura, denunciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semi-alfabetizados” (SOARES, 2003). Outro fator destacado como um elemento de inquietação docente é a heterogeneidade dos níveis de alfabetização nas turmas e sua superlotação, sobretudo nas escolas públicas brasileiras, precarizando as condições de trabalho docente e dificultando a necessidade salientada por Albuquerque (2007) de que o aluno reflita sobre seu processo de escrita.

Há a necessidade da escola ressignificar seu papel mediante uma compreensão de que não somente ensina, mas também aprende. Aprende com as vivências dos discentes e utiliza os portadores de textos significativos para eles. Logo, o saber alfabetizar é perpassado por um processo de aprendizagem docente acerca do que é significativo ao educando, aventando possibilidades que vão além de um “aprenda primeiro para depois ver para que serve” (COLELLO, 1985). Isto é, considerando práticas que instiguem os educandos a mobilizarem seus esforços cognitivos no processo de aprendizagem da leitura e escrita significativas.

A alfabetização engloba complexidades e diferentes aspectos que envolvem a diversidade de metodologias, processos de formação docente, contextos sociais, cognitivos, psicológicos, entre outros, que atravessam esse processo. No presente trabalho, a concepção de alfabetização relaciona-se, sobretudo, com a concepção de Soares (2003), que compreende a indissociabilidade entre a aprendizagem do código e a

compreensão dos seus usos sociais, isto é, uma perspectiva que contemple a alfabetização e que transcenda a mera decodificação.

Diante desse quadro, evidencia-se a necessidade de aprofundar o entendimento dessas inquietações e problematizá-las, frente aos desafios postos na alfabetização, sobretudo, o desafio de alfabetizar considerando a aprendizagem do sistema de escrita bem como seus usos e práticas sociais. Em uma sociedade grafocêntrica, na qual os sujeitos estão em contato com distintos textos e portadores de textos, é necessário tecer considerações relevantes para desnaturalizar concepções arraigadas acerca do processo de alfabetização. Indagando sobre as inquietações docentes e de licenciandos a respeito do processo de alfabetização foram elencadas quatro questões básicas de estudo:

1. Quais as concepções de licenciandos e professores alfabetizadores acerca do processo de alfabetização?
2. Quais são as inquietações que os licenciandos e os professores alfabetizadores revelam sobre a alfabetização?
3. Que desafios são percebidos pelos sujeitos no processo de alfabetização?
4. Como os sujeitos da pesquisa classificam seu processo de formação inicial e quais critérios utilizam para realizá-la?

A partir destas questões, o objetivo geral do trabalho é conhecer as perspectivas de licenciandos do curso de Pedagogia e de professores alfabetizadores sobre a alfabetização, identificando suas inquietações em relação a esse processo.

Os objetivos específicos, que se relacionam com as questões apresentadas anteriormente, para o desenvolvimento do presente trabalho são:

1. Conhecer as concepções de licenciandos do curso de Pedagogia e de alfabetizadores acerca do processo de alfabetização.
2. Conhecer as dificuldades percebidas pelos docentes e licenciandos no processo de alfabetização.
3. Identificar como os sujeitos da pesquisa classificam seu processo de formação inicial e quais os critérios utilizados para tal classificação.
4. Identificar quais saberes os docentes e licenciandos consideram relevantes ao professor alfabetizador.

No intuito de alcançar esses objetivos, a pesquisa foi realizada a partir dos seguintes procedimentos de coleta de dados:

- Revisão Bibliográfica, de modo a aprofundar o entendimento sobre a alfabetização para além da decodificação, aventando a necessidade de compreender as funções sociais da leitura e da escrita. Apresenta-se assim um panorama das discussões acerca desse processo.

- Questionário com docentes alfabetizadores, e com licenciandos concluintes do curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, de modo a captar suas percepções, concepções e suas inquietações acerca do processo de alfabetização.

Espera-se assim, a partir dos dados gerados, que as vozes dos sujeitos sejam amplificadas, propiciando conhecer as singularidades entre as docentes alfabetizadoras e licenciandas concluintes, e suas inquietações em relação à alfabetização.

O referencial teórico básico utilizado para embasar o presente trabalho de modo a tecer argumentos acerca do processo de alfabetização foi Soares (2003), Geraldi (1984), Marcuschi (2010), Albuquerque (2007), Kleiman (2005), Colello (1985), entre outros, de modo a problematizar o conceito de alfabetização, bem como outros autores que contribuíram para adensar as argumentações. Além disso, Tardif (2014) contribui para problematizar os saberes docentes mobilizados, enfocando o processo de alfabetização.

Situamo-nos em uma cultura grafocêntrica, isto é, centrada na escrita. Ao longo da história verifica-se a predominância de uma crença na escola como lócus exclusivo da construção de conhecimento e de aprendizagem da leitura e da escrita. No início da década de 1980, com os estudos da psicogênese da Língua Escrita observa-se uma compreensão que a alfabetização transcende a apreensão do código escrito (COLELLO, 1985) contemplando os usos sociais da leitura e da escrita, que vão além da decodificação.

Segundo Soares (2003) em um contexto profícuo de transformações nos âmbitos social, político, econômico e tecnológico emerge o termo “letramento”, ampliando o sentido dado até então à aprendizagem da leitura e escrita.

A autora a partir das múltiplas concepções acerca dos termos “alfabetização e letramento” propõe o desafio de alfabetizar letrando, isto é, transcender a dicotomia da apreensão do código e seus respectivos usos sociais. A proposta é um trabalho simultâneo, que incorpore os usos sociais da leitura e da escrita à apreensão do código alfabético, tornando o processo mais significativo.

Considerando esse contexto, esta monografia busca percorrer o seguinte caminho: problematização do conceito de alfabetização; inquietações dos docentes e licenciandos no processo de alfabetização e a relação com os saberes docentes, de modo que a pesquisa foi organizada em três capítulos.

O desenvolvimento do capítulo 1 consiste em apresentar a perspectiva de linguagem presente neste trabalho, uma revisão bibliográfica acerca da alfabetização e do letramento, enfocando em uma perspectiva não dicotômica de alfabetizar letrando, com a apresentação de perspectivas plurais acerca do tema de modo a adensar as argumentações e propiciar um profícuo trabalho de fundamentação teórica para análise dos questionários posteriormente analisados.

No capítulo 2, apresenta-se as concepções das docentes e licenciandas acerca da alfabetização bem como a avaliação dos sujeitos da pesquisa acerca de seu processo de formação inicial.

O capítulo 3 aborda as inquietações, desafios e saberes docentes percebidos nas falas das licenciandas e docentes relacionando com os referenciais teóricos do presente trabalho, verificando as similaridades e distinções nas concepções dos sujeitos da pesquisa.

Para finalizar, são apresentadas as principais conclusões e contribuições dessa pesquisa para o estudo da temática proposta.

1 LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEPÇÕES E ABORDAGENS

1.1 Concepções e abordagens acerca da linguagem

Problematizar as concepções e abordagens de alfabetização e letramento demanda uma discussão inicial acerca das concepções de linguagem. É necessário compreender que toda a metodologia de ensino proposta contém uma teoria de compreensão da realidade, articuladas aos mecanismos utilizados em sala de aula, conforme destaca Geraldi (1984), sendo assim, é necessário discutir acerca das concepções de linguagem de modo a visualizar as formas de compreender e interpretar a linguagem e suas implicações no cotidiano e nas práticas desenvolvidas.

Bortolotto (1998) aponta que até o fim do século XIX havia certa concordância entre os filólogos na definição de linguagem enquanto “expressão do pensamento e, portanto, como uma expressão secundária” (BORTOLOTTTO, 1998, p.4).

Segundo Bortolotto (1998) tal concepção não foi superada, apesar de existirem novas reflexões, a perspectiva de linguagem como uma expressão secundária ainda exerce influência em algumas metodologias do ensino da língua portuguesa, sob a forma de “compêndios gramaticais”. (BORTOLOTTTO, 1998, p.4).

Na virada do século XX se apresentam novas correntes de definição da linguagem, evidenciando seu caráter dialógico, tal corrente, da qual Bakhtim é um expressivo representante, concebe a linguagem como uma construção social, resultante da interação humana, “o conceito de diálogo extrapola o limite da simples alternância de vozes indo à ideia de confronto de vozes situadas em tempo e lugar sócio historicamente determinados” (BORTOLOTTTO, 1998, p.5).

Geraldi (1984) aponta três concepções de linguagem, a primeira que concebe a linguagem como expressão direta do pensamento, outra para a qual a linguagem é um instrumento de comunicação, segundo tal perspectiva, a língua é um código para transmitir uma mensagem a um receptor e, por fim, a concepção da linguagem como uma forma de interação, para tal perspectiva “mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana” (GERALDI, 1984, p. 41).

As concepções de linguagem adotadas pelos sujeitos são substanciais para as práticas pedagógicas desenvolvidas. Segundo Bortolotto (1998), na área da alfabetização, a concepção de linguagem que norteia as práticas pedagógicas é a que a concebe como “sem história, constituído por leis próprias, uma espécie de código exterior ao sujeito”. (BORTOLOTTTO, 1998,p.8). O conhecimento, deste modo, se daria por aquisição e não em uma construção e a criança seria considerada como uma mera receptora.

No entanto, em uma tentativa de explorar novas concepções, Bortolotto (1998) infere que se apresentam as correntes construtivista, orientada por Piaget e a sócio-histórica, mentoriada por Vygotsky. Tal mudança prevê um sujeito ativo que possui uma atividade organizadora própria que não é desprovida de história.

Parafrazeando Possenti (1988), Bortolotto (1998) cita que “os interlocutores não são nem escravos, nem senhores da língua. São trabalhadores.”(BORTOLOTTTO, 1998, p.11). Logo, a perspectiva de linguagem assumida no presente trabalho, é a que a visualiza como construção social, na qual os interlocutores são ativos, impregnados de histórias e vivências em interação humana, tais interações resultam em uma linguagem não estática e que não é exterior ou descolada do sujeito. Compreendendo a linguagem como forma de interação que impacta diretamente o ensino, situando “a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos.” (GERALDI, 1984, p. 41).

1.2 Alfabetização e letramento em uma perspectiva não dicotômica

A década de 1980 foi considerada profícua no que tange às discussões acerca da complexidade do processo de alfabetização. Segundo Soares (2003), em meados de 1980 ocorre a invenção do “illettrisme” na França, “literacia” em Portugal, há uma reconfiguração no “literacy”, nos Estados Unidos e na Inglaterra, visto que, embora a utilização do vocábulo já tivesse ocorrido desde o final do século XIX, houve uma ampliação dos sentidos do mesmo, indicando mais que decodificação de palavras e finalmente, em meados da década de 1980, também surge o letramento no Brasil (SOARES, 2003). A autora indica como elemento relevante a ser destacado neste contexto histórico de discussões acerca da alfabetização e do letramento, a proposta da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, no final dos

anos de 1970, de ampliação do conceito de “literate”, isto é, ler e escrever, e a consequente sugestão de avaliações internacionais acerca da leitura e da escrita que contemplassem aspectos além da capacidade de decodificação. (SOARES, 2003).

Albuquerque (2007) enfatiza que a partir de 1980 o ensino da leitura e da escrita pautado em uma decodificação, utilizando materiais com atividades que preconizavam a memorização de sílabas, palavras e frases isoladas, foi amplamente criticado. Segundo a autora,

No campo da Psicologia, foram muito importantes as contribuições dos estudos sobre a *psicogênese da língua escrita*, desenvolvidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1984). Rompendo com a concepção de língua escrita como código, o qual se aprenderia considerando atividades de memorização. (ALBUQUERQUE 2007, p. 16).

Segundo Colello (1985) os anos que se seguiram a 1980 foram férteis na compreensão na dimensão sociocultural da língua escrita e seu respectivo processo de aprendizagem, destacando o rompimento de concepções unilaterais, do aluno como sujeito que aprende e do docente como sujeito que ensina. Rompendo a concepção de sala de aula como único espaço de aprendizagem possível.

Tal contexto propiciou um redimensionamento na compreensão acerca do processo de alfabetização, ampliando-o. A aprendizagem da leitura e da escrita foi problematizada, com perspectivas que propõem ir além da memorização e da decodificação, compreendendo os usos sociais da leitura e da escrita, conforme exemplifica Kleiman (2005):

Paulo Freire utilizou o termo alfabetização com o sentido próximo ao que hoje tem o termo letramento para designar uma prática sociocultural de uso da língua escrita que vai se transformando ao longo do tempo, segundo as épocas e as pessoas que a usam e que pode vir a ser libertadora. (KLEIMAN,2005, p. 20).

O termo alfabetização tornou-se familiar no contexto escolar, no entanto, a sua utilização não implica necessariamente uma problematização acerca dos seus sentidos. Conforme destacam Albuquerque e Mendonça (2007), a definição do termo “alfabetização” é vista como desnecessária uma vez que este se tornou familiar e conhecido. No entanto, se faz necessário transformar o real em enigma de modo a

transcender naturalizações e percepções arraigadas oriundas de uma visão familiar acerca da utilização do termo “alfabetização”.

Colello (1985) destaca que ao longo do tempo a alfabetização foi compreendida como a aquisição de um código pautado na relação entre fonemas e grafemas, uma sistematização do “B com A é BA”. A insuficiência de tal sistematização para a definição do conceito de alfabetização foi destacada por Kleiman (2005) que ao definir alfabetização enfatiza um conjunto de saberes que não limitam-se à relação entre sons e grafias, destacando que

O conceito de alfabetização também denota um conjunto de saberes sobre o código escrito da sua língua, que é mobilizado pelo indivíduo para participar das práticas letradas em outras esferas da atividade, não necessariamente escolares. (KLEIMAN, 2005, p. 12).

Kleiman (2005) aponta o que o letramento não é alfabetização, apesar de incluí-la; não é um método e não é uma habilidade, apesar de englobar um conjunto de habilidades e competências que vão além da sistematização “B com A é BA”, contemplando práticas sociais e contextos significativos. Segundo a autora, tais apontamentos sobre o que o não é letramento são necessários para evitar sobreposições, fusões e confusões na compreensão do letramento e da alfabetização. Soares (2003) também aponta a necessidade de distinção entre os termos, sem no entanto, dissociá-los. Propondo um processo de diferenciação e aproximação.

Porque alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos ou sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo que é importante também aproximá-los: a distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele. (SOARES, 2003, p. 90)

Soares (2003), portanto, defende a especificidade do processo de alfabetização, sem dissociá-lo do processo de letramento. O processo de conceituação de alfabetização e de letramento presentes neste trabalho não consiste em uma dissociação, mas em uma tentativa de distinguir os conceitos, de modo a não confundi-los, mas aproximá-los. Visto que, conforme a autora apresenta, estes são indissociáveis, em uma perspectiva teórica bem como na prática pedagógica. (SOARES, 2003).

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. (SOARES, 2003, p. 12).

Alfabetização e letramento são processos interdependentes, uma vez que a alfabetização e letramento se desenvolvem por meio de práticas sociais que englobam a leitura e a escrita e a aprendizagem das relações entre grafemas e fonemas. Logo, para Soares, não se trata de elevar o letramento e subjugar a alfabetização. A distinção entre os termos deve significar uma tentativa de compreensão do entrelaçamento e indissociabilidade destes para o desenvolvimento de práticas que extrapolem a tônica exclusiva nos usos sociais da leitura e da escrita ou a tônica exclusiva na decodificação, ambos processos interdependentes.

Em síntese, o que se propõe é, em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas; em terceiro lugar, o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente. (SOARES, 2003,p.16)

Apesar de serem amplamente discutidos, não é consensual a utilização dos termos “alfabetização” e “letramento”, alguns autores opõem-se a distinção dos conceitos, defendendo o uso de um único termo que contemple a compreensão do sistema e os usos sociais. (COLELLO, 1985). Em uma concepção de alfabetização nascida em oposição às práticas tradicionais, o processo de alfabetização abrange práticas do letramento, significando a utilização do termo letramento uma redundância, conforme destaca Colello (1985).

Questionada formalmente sobre a “novidade conceitual” da palavra “letramento”, Emilia Ferreiro explicita assim a sua rejeição ao uso do termo: Há algum tempo, descobriram no Brasil que se poderia usar a expressão letramento. E o que aconteceu com a alfabetização? Virou sinônimo de decodificação. Letramento passou a ser o estar em

contato com distintos tipos de texto, o compreender o que se lê. Isso é um retrocesso. Eu me nego a aceitar um período de decodificação prévio àquele em que se passa a perceber a função social do texto. Acreditar nisso é dar razão à velha consciência fonológica. (COLELLO, 2003, p. 30).

Ainda ao ser indagada acerca dos termos letramento e alfabetização, Ferreiro (2008) aponta que não usa a palavra letramento, que a coexistência entre os termos “não dá”.

Segundo a autora a coexistência dos dois termos é nociva à compreensão da complexidade de que o processo de alfabetização engloba, visto que, pode gerar uma compreensão equivocada acerca do processo que abrange a alfabetização, pois a alfabetização não deve ser compreendida como um produto, mas como um processo, que se inicia cedo e não se finda jamais.

Apesar das distinções acerca do uso do termo em Ferreiro (2008) e Soares (2003) verifica-se uma similaridade em ambas as concepções: a indissociabilidade entre o domínio do código e a necessidade de trabalhar com seus usos sociais.

Kleiman (2005) explicita que alguns pesquisadores demandaram um termo que transcendesse a alfabetização e que extrapolasse até mesmo o próprio letramento, caracterizando “letramentos”, no plural, evidenciando a não unilateralidade do processo de letrar.

É interessante notar que pesquisadores de fala inglesa dentro da tradição freiriana, como David Barton e o antropólogo Brian V. Street, também sentiram falta de um termo para designar um novo conceito: nos seus trabalhos, eles usam hoje “literacies” (letramentos), no plural, para o que antes o singular “literacy” (letramento) era insuficiente. (KLEIMAN, 2005, p.12).

Logo, verifica-se que apesar da interdependência, das distinções e aproximações apontadas por Soares (2003) e adotadas no presente trabalho, não é consensual a utilização do termo letramento, sob a justificativa de que as ideias subjacentes no conceito de letramento estariam implícitas no conceito de alfabetização. No entanto, segundo Kleiman (2005) isso é uma simplificação, uma vez que o termo letramento entrou em uso impregnado de novos sentidos, que dão tônica aos processos que considerem os usos sociais da leitura e da escrita.

Ao apresentar esta não consensualidade, o objetivo é traçar um panorama geral no bojo das discussões acerca da alfabetização e do letramento, todavia, a concepção elegida no presente trabalho vai ao encontro de Soares (2003) que valoriza a especificidade e a indissociabilidade dos processos de alfabetização e letramento. Apresentando como um desafio o “alfabetizar letrando” (COLELLO, 1985, P. 31). Neste processo de alfabetizar letrando é necessário que o educando aproprie-se do sistema de escrita alfabética, compreendendo como este sistema funciona, simultaneamente refletindo acerca de seu processo de escrita e seus respectivos usos sociais.

Vivemos em uma cultura grafocêntrica, isto é, centrada na escrita. É necessário que os sujeitos cultivem hábitos de leitura e escrita que respondam aos apelos de tal cultura, propiciando uma inserção crítica na sociedade. Configurando a aprendizagem da língua escrita como um processo que vai além de um espectro circunscritamente pedagógico, alcançando uma esfera política. (COLELLO, 1985). Visto que, conforme Ferreiro (2001) afirma, a importância da escrita na escola se dá pela importância da escrita fora dela.

Para Kleiman (2005) o letramento relaciona-se com o impacto da escrita na vida moderna bem como os usos desta na sociedade. A relação do letramento com os usos sociais da leitura e da escrita é evidente nas concepções de autores distintos, relacionando diretamente o processo de construção do conhecimento com as práticas sociais. Segundo Colello (1995), Scribner e Cole definem letramento como

(...) um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (COLELLO, 1985, p. 19)

Os autores apontam uma perspectiva relevante no conceito do letramento. A descaracterização da escola como único local de aprendizagem. Há uma ressignificação do papel da escola, esta não é mais somente aquela que ensina, é aquela que aprende para trabalhar significativamente ao educando. A prática escolar, antes perspectivada

como única possibilidade, com base no conceito de letramento apresentado, é observada como um tipo de prática que determina um mecanismo de utilização do conhecimento acerca da escrita. Sem, no entanto, desconsiderar outras possibilidades de aprendizagens, apresentando um redimensionamento (COLELLO, 1985) na compreensão atual acerca da leitura e da escrita.

Marcuschi (2010) afirma que é equivocada a vinculação entre alfabetização e escolarização e atenta para a necessidade de conceituar letramento, alfabetização e escolarização. Para o autor o letramento é um processo de aprendizagem histórica e social da leitura que engloba um conjunto de práticas. A alfabetização consiste em uma aprendizagem mediante ao ensino, englobando habilidades de ler e escrever. Enquanto a escolarização seria um mecanismo formal de ensino, que objetiva a formação integral do indivíduo, para além da alfabetização.

Ora, tal conceituação é relevante para refletir acerca da escola como um espaço privilegiado de interação e aprendizagem, todavia, não como o espaço exclusivo de aprendizagem, visto que a aprendizagem “se inicia antes de a criança entrar na escola”. (BORTOLOTTI, 1998, p. 10).

Portanto, o presente capítulo auxilia na reflexão acerca do impacto das perspectivas de linguagem nas práticas desenvolvidas, bem como a necessidade de compreender a linguagem como uma forma de interação humana, que permite que os educandos, nesta perspectiva, tornem-se sujeitos e não apenas meros receptores. O processo de formação desses sujeitos passa por uma compreensão sobre a linguagem e a interdependência do processo de alfabetização e letramento, além das discussões que permitiram visualizar que a escola não é o único espaço possível de aprendizagem, há distintas formas de saberes e de “letramentos sociais” (MARCUSHI, 2010) que emergem fora da escola e que não precisam ser subjugados ou minimizados. No entanto, a escola é o lugar onde essa aprendizagem se dá de forma sistemática sendo de fundamental importância para as crianças, especialmente as das camadas populares.

Tais reflexões viabilizam um olhar mais atento para a análise dos questionários, uma vez que permite focar, sobretudo nas concepções de docentes e de licenciandas, destacando suas inquietações a partir de um arcabouço de conhecimentos que englobam a complexidade do processo de alfabetização, como as concepções de linguagem, a

indissociabilidade da alfabetização e do letramento, sem desconsiderar suas especificidades e a relação entre escolarização e alfabetização, considerando a importância da escola, como espaço de aprendizagem de forma sistemática, sem desconsiderar a potencialidade de outros espaços e formas de saber.

2 CONCEPÇÕES DOS DOCENTES E DOS LICENCIANDOS ACERCA DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO INICIAL

2.1 Coleta de dados e perfil dos sujeitos da pesquisa

De modo a investigar as concepções das docentes e das licenciandas acerca do processo de alfabetização o percurso proposto foi o de revisão bibliográfica, objetivando o diálogo com alguns autores acerca das concepções de alfabetização; questionários com licenciandas concluintes, no total dez licenciandas responderam os questionários, elas estão em processo de conclusão do curso, no oitavo e nono período do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro; questionários com docentes, no total nove docentes responderam ao questionário, todos os docentes atuam em escolas públicas no Estado do Rio de Janeiro.

Os questionários realizados foram inicialmente aplicados em um grupo de oito pessoas, de modo a verificar se as questões formuladas estavam claras e atingiam aos objetivos propostos, sobretudo, de identificar as concepções das docentes e licenciandas no que tange a alfabetização, bem como suas inquietações. Após a aplicação prévia dos questionários, foi modificada uma questão de modo a se tornar mais clara e explícita no que tange a seus respectivos objetivos.

O mesmo questionário foi aplicado para docentes e licenciandas, contendo três questões fechadas, relacionadas aos dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, para traçar os perfis dos mesmos. O questionário conta com seis questões abertas, uma relacionada ao detalhamento da experiência profissional, questões relacionadas com as concepções de alfabetização, o processo de formação docente, inquietações e desafios, além de uma questão a respeito dos saberes docentes.

Na tentativa de contemplar as percepções e representações dos sujeitos foram utilizadas como técnica de coleta de dados, mencionadas pelos autores Ivenick e Canen (2016), questionários com perguntas abertas e a revisão bibliográfica. De modo a garantir a triangulação necessária, enquanto critério de rigor, as técnicas utilizadas foram: questionário com docentes alfabetizadores, de modo a captar suas percepções e representações acerca do processo de alfabetização e suas inquietações; questionário com docentes em formação em curso de Pedagogia, da faculdade de educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, de modo a realizar uma tentativa de conhecer as percepções, registrando repetições e singularidades entre as falas dos docentes

alfabetizadores e licenciandos concluintes e revisão bibliográfica, de modo a aprofundar o entendimento sobre a alfabetização que transcende a mera decodificação, aventando a necessidade de compreender as funções sociais da leitura e da escrita.

Também foram aplicados questionários, buscando conhecer quais as perspectivas das docentes e licenciandas acerca do processo de alfabetização, suas respectivas inquietações, bem como a relação com seu processo de formação. Licenciandas e docentes não serão identificados por seus nomes, serão utilizadas letras do alfabeto na descrição das respostas fornecidas pelos mesmos.

As docentes possuem entre trinta e cinquenta e oito anos, enquanto as licenciandas possuem entre vinte e trinta e seis anos. Todos os sujeitos da pesquisa declararam-se como do sexo feminino. A maioria das professoras (cinco) possui Curso Normal, apenas uma possui formação no Ensino Médio, de formação geral, três realizaram outros Cursos Técnicos e uma realizou um curso pós-médio em magistério, destas, sete realizaram o curso de Pedagogia como primeira opção, e duas realizaram outros cursos antes da Licenciatura, Administração e Psicologia.

Das licenciandas, sete realizaram o Ensino Médio geral, quatro fizeram o Curso Normal, uma delas realizou o Ensino Médio Geral e o Curso Normal. A maioria das licenciandas apresentou a Pedagogia como primeira opção, nove dos dez sujeitos da pesquisa. Apenas uma realizou outra Licenciatura antes, em Matemática.

Sobre a atuação e inserção profissional, das docentes, sete atuam no momento como professoras, duas das entrevistadas atuam em outras instâncias no contexto escolar: uma em um projeto Mais Educação e outra como Secretária. Entre as licenciandas, duas já atuaram e não atuam no momento, quatro atuam no momento, em espaços não escolares, como auxiliares, em reforço escolar e quatro nunca atuaram.

2.2 Concepções de alfabetização na fala de docente e licenciandas

A primeira questão realizada para docentes e licenciandas referia-se à como os sujeitos da pesquisa entendiam a alfabetização e quais critérios utilizavam para considerar uma pessoa alfabetizada. A partir das respostas obtidas nos questionários foi possível verificar uma ênfase no código, embora os sujeitos da pesquisa destaquem a importância da interpretação dos textos e os usos sociais da leitura e da escrita.

De modo a analisar as concepções, primeiramente serão apresentadas as perspectivas de docentes, posteriormente as das licenciandas e por fim, serão destacadas semelhanças e distinções entre tais perspectivas acerca da alfabetização.

Dentre as concepções apresentadas pelas docentes foi possível verificar uma preocupação com o código, no entanto, também destacam a necessidade de interpretar o que é lido. Albuquerque (2007) denuncia uma padronização da aprendizagem da leitura e da escrita, que centra os objetivos de ler e escrever em “codificar” e “decodificar”, processos que são importantes, todavia, sem desconsiderar os usos sociais da leitura e da escrita, perspectiva apresentada pelas docentes, de um modo geral.

Alfabetização é aquisição da leitura e da escrita. Para ser considerada alfabetizada, além de dominar o código de leitura e escrita (decodificação), a criança precisa também compreender o que lê/escreve (letramento). (Docente B)

Muito além de um código de comunicação. Mais que saber ler e escrever. Saber fazer o uso social dela (leitura/escrita). (Docente C).

Ser capaz de fazer a leitura e compreensão do código alfabético. É importante que não faça somente a leitura, mas que compreenda o que se lê. (Docente G).

É possível verificar o destaque para a necessidade de dominar o código nas falas dos docentes, sem desconsiderar os usos sociais da leitura e da escrita. As docentes, em sua maioria, consideram como alfabetizados aqueles sujeitos que sabem ler e escrever e aqueles que compreendem o que leem. Duas das docentes apresentaram respostas distintas das demais no que tange ao que seria um sujeito alfabetizado:

Pra mim, alfabetização é uma capacidade inerente a todo ser humano. Ler, entender e reproduzir o que se sabe. (Docente D)

Ter adquirido a linguagem oral e escrita. Ter condições facilitadoras e ambiente propício para que a alfabetização aconteça. (Docente F).

A professora D parece apontar a reprodução como uma característica do aluno alfabetizado e a docente F define como sujeito alfabetizado aquele que adquiriu linguagem oral e escrita, sem mencionar, no entanto, os usos sociais para além do ambiente escolar. A reprodução não necessariamente significa que um aluno é alfabetizado, dado o percentual de copistas em sala de aula, que não compreendem o que leem. Apesar da docente D destacar a necessidade de entender o que lê, esta foi considerada uma perspectiva distante da abordada no presente trabalho, uma vez que a

reprodução não é um elemento determinante para que um aluno seja considerado, de fato, alfabetizado.

A partir da leitura das respostas das docentes, foi possível verificar a recorrência das seguintes ideias presentes nas suas respostas:

Quadro 1 – alfabetização entre docentes

Recorrência de ideias acerca da alfabetização entre docentes:
Aquisição de técnicas para alfabetização;
Domínio do código;
Compreensão do código alfabético;
Compreender o que lê e escreve;
Saber fazer o uso social da leitura e da escrita;
Se comunicar com outras pessoas;
Aprendizagem da leitura;
Ler com significado.

Nas respostas das docentes, portanto, estão evidenciadas as noções de domínio do código, sem desconsiderar os usos sociais. É relevante destacar, que nenhuma docente citou o termo letramento, apesar de destacarem suas ideias centrais, de interpretação e usos sociais da leitura e da escrita. As percepções das docentes pesquisadas apontam para a perspectiva de alfabetização adotada no presente trabalho no que tange a compreender o código, sem desvincular a importância dos usos sociais da leitura e da escrita, porém, ao definirem o que seria uma criança considerada alfabetizada, foi verificada uma menor ênfase no que tange aos sentidos e aos usos sociais da leitura e da escrita. Pois, conforme destaca Colello (2003), parafraseando Tfouni (1995)

Hoje, tão importante quanto conhecer o funcionamento do sistema de escrita é poder se engajar em práticas sociais letradas, respondendo aos inevitáveis apelos de uma cultura grafocêntrica. Assim, Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade. (COLELLO, 2003,p.4);

Logo, mais que saber ler e escrever, o sujeito considerado alfabetizado deve ter condições de se engajar em práticas sociais letradas, mobilizando-se para além do processo de escolarização, em uma aprendizagem que transcenda os muros da escola.

Dentre as concepções apresentadas pelas licenciandas foi possível verificar o aparecimento da necessidade de decifrar o código, no entanto, com maior ênfase para os usos sociais da leitura e da escrita, visto que, a maioria das respostas que destacam a necessidade de decifrar os códigos apontam, em seguida, a importância da compreensão e dos usos sociais, enfatizando sua indissociabilidade.

Processo pelo qual passamos de construção da linguagem escrita. Para estar alfabetizada a pessoa precisa dominar os códigos para escrita e também entender sua funcionalidade. (Licencianda A).

Compreendo o processo de alfabetização para além das decodificações, sendo mais amplo que a visualização ou agrupamento de letras. Como um processo mais amplo, percebo este vinculado aos aspectos sociais do cotidiano de uma sociedade grafocêntrica. Desta forma, compreendo que para uma pessoa ser alfabetizada é necessário um contínuo contato com a cultura, incentivo aos estímulos do meio onde o indivíduo está inserido (contatos com livros, práticas de leitura ...) (Licencianda B).

Alfabetização é dominar o processo de codificação e decodificação da língua escrita e compreender sua função social. Uma pessoa alfabetizada é aquela que consegue desenvolver os aspectos citados. (Licencianda C).

Entre as licenciandas foi possível visualizar com mais clareza, conforme as respostas acima evidenciam, o caráter indissociável de alfabetização e letramento, defendido no presente trabalho acadêmico. Conforme afirma Soares (2003) defender a especificidade do processo de alfabetização não significa desvinculá-la do processo de letramento.

(Alfabetização e Letramento) Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2003, p.12.).

As concepções de alfabetização apresentadas pelas licenciandas, que destoam da maioria, enfatizam o reconhecimento do alfabeto e dos números, bem como o desenvolvimento de habilidades linguísticas não especificadas, suas respostas não destacam necessariamente a importância da compreensão e dos usos sociais, em uma

das falas, é possível verificar uma visão que corrobora a ideia da inserção na leitura e escrita posterior à alfabetização, ou seja, considera que precisa estar alfabetizado para ler e escrever, como é possível verificar, sobretudo, no depoimento da Licencianda G.

Alfabetização é o processo de fornecer à criança materiais necessários para que ela possa desenvolver habilidades linguísticas e que seja capaz de reconhecer os códigos linguísticos. (Licenciada D).

É um processo inicial para inserir a criança no mundo da literatura e escrita. Considero que seja importante a pessoa ter o reconhecimento do alfabeto, numerário. (Licenciada G).

As licenciandas definem os sujeitos alfabetizados, de um modo geral, como aqueles que sabem ler, escrever e trazem dois elementos não apresentados entre as docentes, definindo o sujeito alfabetizado como aquele que faz críticas e realiza uma leitura de mundo. Destacando, conforme Freire (1989), que a leitura de mundo, antecede a leitura da palavra, isto é, a leitura não é um processo desconectado da realidade que cerca os sujeitos, logo, não há aprendizagem significativa que desconsidere o contexto, os conhecimentos prévios dos sujeitos, suas vivências e sua respectiva “leitura de mundo”; o autor ainda destaca que há uma relação dinâmica entre a leitura da palavra e a leitura da realidade.

A partir da leitura das respostas das licenciandas, foi possível verificar a recorrência das seguintes ideias presentes nas respostas:

Quadro 2– alfabetização entre licenciandas

Recorrência de ideias acerca da alfabetização entre licenciandas:
Necessidade de domínio do código;
Reconhecimento de códigos;
Importância de compreender o que é lido;
Trabalhar com os usos sociais da leitura e da escrita;
Interpretação.

Como é possível observar, há uma aproximação na recorrência de docentes e licenciandas, no que tange ao uso social da leitura e da escrita, de ler compreendendo o que foi lido e na importância do domínio do código. Todavia, dentre as licenciandas, ficou mais explícito a indissociabilidade entre letramento e alfabetização. Portanto, as

licenciandas apresentam uma compreensão de alfabetização mais aproximada com os prismas apontados no presente trabalho por meio dos referenciais teóricos que discorrem sobre o entrelaçamento entre alfabetização e letramento.

Soares (2003) destaca que no Brasil, há a necessidade de adensar os estudos acerca da alfabetização e do letramento, de modo a não confundir, ou sobrepor os conceitos, conforme explicita abaixo:

No Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, freqüentemente se confundem. Esse enraizamento do conceito de letramento no conceito de alfabetização pode ser detectado tomando-se para análise fontes como os censos demográficos, a mídia, a produção acadêmica.” (Soares, 2003,p.7).

Dentre uma minoria de licenciandas e docentes foi possível ratificar o que Soares (2003) chama de confusão nos conceitos de letramento e de alfabetização, uma vez que uma das licenciandas apresenta a necessidade trabalhar com o letramento, e em seguida define ler como “decodificar” e uma das docentes define alfabetização como capacidade “inerente” ao ser humano.

É a decodificação do sistema de escrita, porém atualmente a alfabetização deve ser realizada em consonância com o letramento. Uma pessoa é considerada alfabetizada quando é capaz de ler, ou seja, decodificar o sistema de escrita. (Licencianda E).

Pra mim, alfabetização é uma capacidade inerente a todo ser humano. Ler, entender e reproduzir o que se sabe. (Docente D).

Albuquerque (2007) destaca que muitos sujeitos inferem que problematizar os conceitos de alfabetização “parece ser algo desnecessário, visto que se trata de um conceito conhecido e familiar” (ALBUQUERQUE 2007,p.12). No entanto, corroborando com as abordagens da autora, é possível verificar que há a necessidade de discutir e refletir acerca dos conceitos de alfabetização e de letramento, pois a “familiaridade” com o tema não significa compreensão. É necessário viabilizar canais de estudos que propiciem transformar o familiar em enigma, de modo a problematizá-lo.

A maioria das concepções apresentadas por docentes e licenciandas evidencia a necessidade de trabalhar com os usos sociais da leitura e da escrita nas práticas pedagógicas desenvolvidas.

Alfabetização é um processo de aprendizagem para leitura e escrita do mundo. É importante que a pessoa alfabetizada seja capaz de fazer críticas e interpretações do que é lido. (Licencianda H).

Para que uma pessoa possa ser considerada alfabetizada tem que ler com significado, interpretando o que se está lendo. (Docente H).

Segundo Albuquerque (2007) “É necessário que o aluno reflita acerca de seu processo de escrita”. (ALBUQUERQUE, 2007, p.19)”. As falas acima evidenciam uma preocupação com a reflexão no processo de escrita, sem desvincular a necessidade da decodificação.

Dentre as licenciandas e docentes, a maioria apresentou ideias em suas concepções de alfabetização que se relacionam com a concepção defendida no presente trabalho, destacando a necessidade de articulação entre o domínio do código e os usos sociais dos mesmos, em uma perspectiva de alfabetizar letrando. No entanto, as licenciandas apresentaram mais clareza no que tange a indissociabilidade entre os processos de letramento e alfabetização.

Embora os sujeitos da pesquisa destaquem a necessidade de trabalhar com os usos sociais da leitura e da escrita, há um forte destaque para a aquisição do código e verifica-se uma ratificação das ideias de Soares (2003) acerca da necessidade de estudos mais abrangentes acerca da alfabetização e do letramento de modo a não superpor, mesclar e confundir os conceitos.

Portanto, considero que as respostas foram relevantes para destacar a importância dos usos sociais da leitura e da escrita, no entanto, é necessário explorar mais a especificidade do processo de alfabetização e de letramento, sem dissociar tais processos, observando como essas concepções se desdobram em práticas e em que medida essas práticas podem reduzir sua potencialidade caso não haja articulação entre o domínio do código e seus usos sociais, além de destacarem a necessidade de tornar o que parece familiar em enigma de modo a explorar mais no contexto escolar e de formação a alfabetização, para transcender perspectivas reducionistas e permitir a clareza nos conceitos para não trabalhar com uma dicotomia entre alfabetização e letramento, mas entrelaçando tais processos, reconhecendo suas peculiaridades e interligações.

2.3 Avaliação da formação inicial

Docentes e licenciandas foram indagadas sobre como avaliavam sua formação inicial no que tange aos subsídios teóricos e práticos para o desenvolvimento de seu

trabalho com a alfabetização. Dentre licenciandas e docentes foi possível destacar, em suas falas, a classificação da formação inicial como superficial, no entanto, as características da superficialidade apresentada pelas docentes diferem das apresentadas pelas licenciandas.

Primeiramente, serão apresentadas as perspectivas das docentes, posteriormente as das licenciandas, em seguida, serão evidenciadas distinções e semelhanças entre ambas.

Ao analisar as respostas docentes acerca de sua formação inicial é possível perceber, em linhas gerais, as seguintes respostas:

Quadro 3 - formação inicial na concepção de docentes

AVALIAÇÃO DOCENTE ACERCA DA FORMAÇÃO INICIAL
Aquém do que nos deparamos na realidade.
Pouco subsídio teórico e prático.
Não atende à realidade das crianças.
Pouco válido para o cotidiano.
Superficial.
Boa formação inicial.
Dinâmica.

A maioria das docentes avalia sua formação de modo superficial, das nove respondentes, apenas duas classificam sua formação inicial positivamente, descrevendo-a como “boa”, sem apresentar maiores informações e como “dinâmica”.

Minha formação foi dinâmica com boas perspectivas para minha prática.(Docente F).

Tive uma boa formação inicial. (Docente G)

Não é possível avaliar quais critérios a Docente G utilizou para classificar sua formação como “boa”, todavia, a docente G explicita que sua formação foi dinâmica, apontando possibilidades para sua prática. Do mesmo modo, as respostas que mencionam a insuficiência da formação destacam a ausência ou pouca possibilidade de atuação no cotidiano das salas de aula.

Muito aquém daquilo que nos deparamos ao assumirmos uma turma de alfabetização. Aprendemos muita teoria que não condiz com a verdadeira prática de alfabetização das crianças. (Docente A).

No momento os subsídios teóricos e até mesmo considerado clássico da alfabetização não atende a realidade das crianças. (Docente C).

Pouco válido considerando a realidade do cotidiano de sala de aula.
(Docente D).

Como é possível verificar nas respostas, o critério utilizado para tratar a formação como positiva ou pouco impactante foi a relação com o cotidiano de sala de aula. Antunes (2003) aponta como um fator explicativo para a falta de articulação entre os conhecimentos da formação inicial ou continuada e o cotidiano nas salas de aula, o distanciamento e o desconhecimento das histórias de vida dos professores. Enfatizando que “os conhecimentos carecem de sentido e de intensidade para provocar questionamentos e reflexões sobre a prática docente.” (ANTUNES, 2003, p.377).

Dentre as docentes que salientaram a superficialidade de sua formação, uma diferenciou a formação em Nível Médio, no Curso Normal e a formação em Pedagogia, destacando que

Formação em nível médio- subsídio teórico: nenhum; subsídio prático: estágio supervisionado em turmas de alfabetização com método silábico. Formação em nível superior: subsídios teórico e prático, porém insuficiente para respaldar a minha prática posterior. (Docente B).

A docente revela que sua formação em Nível Médio não possuía subsídios teóricos e a prática centrava-se na realização de estágios com um método único de alfabetização, enquanto na graduação, conforme as demais professoras destacaram, a formação foi insuficiente para o cotidiano.

É possível observar, também, os destaques feitos pelas docentes no que tange à importância da formação continuada, do contato com os alunos para seu processo de formação, relacionado ao que explicita Tardif (2014), como saberes docentes aqueles que estão para além de um espectro circunscrito de conteúdos, evidenciando a necessidade do saber cotidiano, do saber oriundo de distintas vias de formação.

“Minha formação em Pedagogia foi muito superficial. Foi praticando e depois me atualizando que tenho conseguido melhorar minhas aulas. O último curso de extensão que fiz foi muito bom, estudei muitos autores principalmente Magda Soares.(docente E)”

Também foi possível verificar outra consonância com as perspectivas de Tardif (2014) que enfatiza a multiplicidade dos saberes docentes, inferindo que há saberes que são construídos no cotidiano da sala de aula.

Foi praticando e depois me atualizando que tenho conseguido melhorar minhas aulas (Docente E).

Na verdade a gente vai enriquecendo nossas aulas, através de experiências vivenciadas na sala de aula com os alunos. (Docente H).

Portanto, conforme é possível verificar, o critério central para ponderar acerca da formação foi a articulação com a prática ou a falta dela.

Ao analisar as respostas das licenciandas acerca de sua formação inicial é possível perceber, em linhas gerais, as seguintes respostas:

Quadro 4 - formação inicial na concepção de licenciandas

AVALIAÇÃO DE LICENCIANDAS ACERCA DA FORMAÇÃO INICIAL
Insuficiência de disciplinas ofertadas.
Pouco prática.
Básica, essa formação não é capaz de atender às demandas da prática.
Adequada.
Boa base teórica.
Pouco tempo na disciplina obrigatória.
Apenas uma disciplina não dá conta da formação.
Não temos relação entre teoria e prática.

As licenciandas destacam o que elas chamam de uma “boa base teórica”, no entanto, destacam uma superficialidade acerca da prática. Dentre os critérios utilizados para classificar sua formação estão a relação teoria e prática, a quantidade de disciplinas, carga horária e a base teórica.

Acredito que apesar de serem ofertadas disciplinas sobre a alfabetização, os momentos práticos ligados a prática da alfabetização não existem. Sendo ofertadas apenas duas disciplinas e uma delas de caráter facultativo, deixando a cargo dos estudantes uma formação mais específica. (Licencianda A).

Escasso, superficial e pouco prático, no sentido da possibilidade de desenvolvimento das minhas habilidades. (Licencianda B).

Básico. Tive apenas uma disciplina durante todo o curso de Pedagogia, relacionada ao processo de alfabetização infantil. Acredito que essa formação por si só não é capaz de fornecer base para atender às demandas da prática docente de alfabetização. (Licencianda C).

O depoimento da licencianda C aponta para a necessidade de formação continuada, uma vez que a formação inicial por si só, de fato, não dá conta de todas as demandas, mesmo porque, conforme afirma Tardif (2014) os saberes docentes extrapolam a formação específica para o magistério, englobando os saberes pré profissionais do professores, bem como seu cotidiano.

Dentre as licenciandas que destacaram positivamente sua formação foi possível observar que

Adequado para lidar com a alfabetização, podendo melhorar. Em relação a prática é necessário repensar alguns pontos. (Licencianda D).

No Ensino Médio tiver contato com teoria e prática de alfabetização. No Ensino Superior também convivi com a prática aliada a teoria, mas foi em outro instituição (UNB) Federal de Brasília. (Licencianda H).

É possível observar a ênfase da relação entre teoria e prática como critério para pensar a formação no caso das licenciandas. A partir da análise das respostas, foi possível verificar o que Cruz (2012) afirmou, destacando que historicamente

No caso do curso de pedagogia, a força recaiu sobre os estudos teóricos. Porém, se, por um lado, essa força fez calar a prática, por outro, favoreceu uma compreensão mais crítica dos fatos sociais e, portanto, da prática pedagógica. (CRUZ, 2012, p.153).

É necessária uma articulação entre teoria e prática, de modo a transcender a dicotomia, pensando em possibilidades para pensar e praticar educação. (CRUZ, 2012). Não em uma perspectiva de subordinar a teoria à prática, ou a prática à teoria, mas em uma real articulação.

A articulação teoria-prática é de tal modo determinante e constitutiva da pedagogia, que um prático por si só não é um pedagogo, mas um usuário de sistemas pedagógicos, assim como o teórico da educação também não se constitui em um pedagogo, porque pensa a ação pedagógica. (CRUZ, 2012, p. 156).

Portanto, o critério central para a problematização acerca da formação inicial das licenciandas foi a relação teoria e prática.

Entre licenciandas e docentes foi possível verificar aproximações, no que tange a seus critérios para classificarem sua formação, são utilizadas terminologias distintas, porém, a ênfase é articular o que se aprende com o que se vive (nos termos apresentados pelas docentes) e articular teoria e prática (nos termos evidenciados pelas licenciandas). As distinções centrais recaem sobre as críticas docentes à formação serem dirigidas ao não atendimento da realidade e das licenciandas ao reduzido tempo de formação, com poucas disciplinas.

Apesar da pergunta realizada, não focalizar na formação prática, nas respostas entre licenciandas e docentes, foi possível perceber uma docente que destacou a prática pedagógica como uma fonte de saber, aspecto que não foi destacado pelas licenciandas.

A prática pedagógica é, portanto, fonte de saberes, de origens diversas, categorizados por diferentes autores (TARDIF; RAYMOND, 2000; TARDIF, 2002; GAUTHIER, 1998; BORGES, 2004). A partir das classificações propostas pelos pesquisadores, verifica-se que os saberes relacionados ao ensino se configuram pelas experiências pessoais dos professores, relacionadas a sua história de vida, e por suas experiências profissionais, tanto da formação para a docência quanto da prática da profissão. (CERDAS, 2012, p.108).

Logo, com base na análise das respostas dos sujeitos foi possível verificar que docentes e licenciandas classificaram, em sua maioria, sua formação como superficial; docentes e licenciandas apontando a necessidade de atrelar teoria e prática no processo de formação; nas respostas de duas docentes foi evidenciada a importância do saber cotidiano para o processo de formação docente e as licenciandas destacaram a insuficiência de apenas um período de disciplina voltada para Alfabetização e Letramento, visto que, segundo as mesmas, representa as inquietações de diversos licenciandos.

A partir da análise das respostas, consonante com a perspectiva de Tardif (2014) considero importante compreender a formação para além de algo engessado e limitado a um espaço de sala de aula. A construção de saberes se dá através do ambiente específico para a formação docente, dos materiais trabalhados no ambiente escolar, da história e trajetória do sujeito, além dos saberes construídos no cotidiano da sala de aula. Logo, os saberes também incluem trajetória pré profissional e a trajetória profissional. A formação ocorre nos espaços específicos para a formação docente, mas não se limitam a eles. Portanto, o aspecto que destaco com maior centralidade, foi a necessidade de considerar a formação como um processo que contempla, inclusive, o cotidiano em sala de aula como espaço de formação, além da necessidade de articulação entre teoria e prática, de modo a propiciar um trabalho significativo.

3 INQUIETAÇÕES E DESAFIOS APRESENTADOS POR DOCENTES E LICENCIANDAS ACERCA DA ALFABETIZAÇÃO E SEUS RESPECTIVOS SABERES

Ao longo do presente capítulo serão analisadas as três últimas questões respondidas pelos sujeitos da pesquisa. Uma destinada a conhecer as inquietações docentes no que tange ao processo de alfabetização, outra referia-se aos considerados desafios para a alfabetização e, por fim, quais saberes as docentes e licenciandas consideram que o professor alfabetizador deve mobilizar.

O primeiro item aborda as questões das inquietações e dos desafios apresentados, tais questões foram condensadas dada a similaridade das respostas fornecidas pelos sujeitos da pesquisa. O segundo item versa sobre quais saberes os sujeitos da pesquisa consideraram que os docentes alfabetizadores possuem.

3.1 Inquietações e desafios apresentados por docentes e licenciandas

Foi perguntado às docentes e licenciandas quais são suas inquietações no que tange ao processo de alfabetização e quais os desafios que emergem neste processo. Foram realizadas duas questões distintas, uma para mapear as inquietações e outra acerca dos desafios, todavia, as respostas obtidas apresentaram tamanha similaridade que estão condensadas neste ítem.

Inicialmente, serão apresentadas as inquietações e desafios expostos pelas docentes, posteriormente, os retratados pelas licenciandas, as análises dos mesmos e em seguida serão destacadas as similaridades e distinções entre as percepções dos sujeitos da pesquisa.

Dentre as respostas apresentadas pelas docentes, foi possível verificar a predominância da necessidade de maior apoio da família, tanto no que tange às inquietações quanto aos desafios. Utilizando as palavras das próprias docentes, foi possível realizar o seguinte quadro:

Quadro 5 - Inquietações e desafios dos docentes

INQUIETAÇÕES APRESENTADAS PELAS DOCENTES:	DESAFIOS APRESENTADOS PELAS DOCENTES:
--	--

Falta de apoio familiar;	Falta de apoio da família;
Indisciplina;	Indisciplina;
Políticas públicas para alfabetização;	Falta de motivação do próprio aluno;
Assiduidade;	Falta de recursos didáticos e materiais;
Tentativa de implementação de uma forma “moderna” de alfabetizar;	Metodologia;
Excesso de alunos por turma;	Número de alunos por turma;
Necessidade de mais profissionais na escola;	Falta de apoio na própria escola;
Diversidade de níveis de dificuldade.	Descompromisso dos profissionais de educação.

Conforme é possível observar, há aproximações entre as inquietações e desafios apresentados pelas docentes. Sobretudo, no que se refere à falta de apoio da família, indisciplina, falta de materiais e recursos em geral. Verifica-se que para as docentes o sucesso na alfabetização envolve mais do que a prática docente, mas em especial a participação da família como determinante do processo, embora destaquem outros, como a presença de alunos que apresentam deficiências, falta de motivação das crianças, e diversidade de níveis de aprendizagem entre elas.

(Inquietações) O processo de alfabetização é a fase acadêmica mais importante na vida da criança. O professor não pode caminhar sozinho! Precisa do apoio da família dos alunos, da unidade escolar e todos os governantes. Muito triste, mas isso não acontece. (Docente A).

(Inquietações) Turma numerosa no qual dificulta aplicar qualquer método. Número de alunos especiais, no qual devemos respeitá-los e aplicar algo que atenda a realidade da criança e não se limitar aos clássicos da alfabetização. (Docente C).

(Inquietações) A diversidade de níveis de dificuldade de aprendizagem, excesso de alunos por turma, falta de apoio dos responsáveis e indisciplina. (Docente D).

(Desafios) No setor público o número de alunos é um desafio, além deles chegarem ao quinto ano sem saber ler dificulta transmitir os conteúdos que são propostos para ele. (Docente C).

(Desafios) Falta de motivação e interesse das próprias crianças e falta de incentivo dos responsáveis. (Docente D)

(Desafio) Apoio dos familiares. Famílias mais responsáveis no acompanhamento e desenvolvimento da educação dos filhos (Docente F).

As perspectivas que destoaram das demais apresentaram como inquietação a aprendizagem do aluno e como desafio o desenvolvimento do gosto pela leitura na criança.

(Desafio) Fazer com que a criança desenvolva o gosto pela leitura e pela escrita. Fazer com que a criança seja letrada, isto é, não basta apenas apropriar-se do código linguístico, mas sim, ler e interpretar o que escreveu. (Docente A).

(Inquietação) Que essa prática traga significância para sua (do aluno) vida. (Docente G)

As duas perspectivas acima, apontam diretamente para a aprendizagem do aluno, de modo que a prática faça sentido para ele. Apenas nesses dois casos a prática docente aparece como inquietação de desafio a ser enfrentado na alfabetização. E o desafio destoante, relaciona-se com a formação de um leitor que interpreta o que lê e que aprecia a leitura.

Portanto, as inquietações das docentes não recaíram sobre o “como fazer”, mas nos meios para o desenvolvimento do processo de alfabetização destacando, sobretudo, a necessidade da participação da família, de recursos e condições para trabalhar no cotidiano da sala de aula, apenas duas respostas apresentaram diretamente uma inquietação e desafio com relação a aprendizagem significativa do aluno.

Dentre as licenciandas, foi possível verificar distinções entre as inquietações e os desafios apresentados. No que tange às inquietações, as licenciandas demonstraram uma centralidade na aprendizagem significativa ao educando; sobre os desafios, foi possível observar a predominância em questões como a relação família-escola, recursos e o quantitativo de alunos por turma.

Quadro 6- Inquietações e desafios das licenciandas

INQUIETAÇÕES APRESENTADAS PELAS LICENCIANDAS:	DESAFIOS APRESENTADOS PELAS LICENCIANDAS:
Metodologias tradicionais;	Apoio da família;
Falta de dinâmica;	Falta de recursos da escola;
Inclusão;	Superlotação das turmas;

Falta de suporte da escola;	Despertar o interesse no aluno;
Trabalhar com a realidade do aluno;	Relação família-escola.
Aprendizagem que faça sentido para o aluno;	Desafio com crianças que não cursaram a Educação Infantil.
Valorizar as peculiaridades das crianças;	
Trabalhar com a heterogeneidade;	
Metodologias utilizadas;	
Formar leitores;	
Impacto da formação na vida dos alunos.	

Conforme é possível perceber no quadro acima, no que tange às inquietações das licenciandas é plausível afirmar que seu foco é direcionado à aprendizagem do aluno. Tal foco evidencia, nas respostas, a necessidade de uma aprendizagem que faça sentido para o educando, a valorização das particularidades da criança e metodologias que atendam às demandas dos alunos.

Minhas inquietações são referentes às metodologias, sabemos que alguns tópicos que trabalhamos na sala nem sempre é a realidade vivida pelo aluno. (Licencianda D).

Estar diante de cerca de trinta ou mais crianças, cada uma com sua particularidade e conseguir chegar ao fim do ano letivo vendo-os progredir no processo de alfabetização/letramento. (Licencianda E).

De relacionar com a realidade da criança, uma aprendizagem que faça sentido. (Licencianda F).

Dentre as respostas que apareceram em uma minoria, está a questão da inclusão e a insuficiência na formação para atuar com essas crianças, o que está relacionado não só a falta de experiência, como a formação insuficiente para essa atuação.

Minha preocupação se dá pela falta de experiência. Acredito que apenas dois semestres de disciplinas sobre alfabetização não sejam suficientes, principalmente por não estarem atreladas a prática em sala de aula. (Licencianda A).

A inclusão é um fator preocupante, na universidade só temos verdadeiramente uma disciplina e não dá preparo algum, tenho medo de “excluir” o aluno, contando que a escola também não dá suporte ao professor. (Licencianda I).

No que tange aos desafios apresentados pelas licenciandas, verifica-se a centralidade na relação família-escola, nos recursos para o desenvolvimento do processo de alfabetização e do quantitativo de alunos por sala.

Número de alunos em sala, falta de recursos e apoio pedagógico, dificuldades na relação família-escola. (Licencianda C).

Os materiais precários, a falta de segurança ou de interesse. Etc. (Licencianda D).

Acho que a família, os recursos da escola são algumas dificuldades. (Licencianda J).

Apesar da centralidade nas questões apontadas acima, foi possível observar, ainda, uma preocupação com o aluno no que tange a continuidade no processo de aprendizagem, evitando uma fragmentação da mesma; despertar o interesse do aluno, além de uma licencianda que optou por não pronunciar-se por desconhecer o cotidiano das escolas, de um modo geral.

Sinceramente, não sei me posicionar. Não possuo nenhuma experiência prática a qual eu possa citar como desafio pedagógico. (Licencianda B).

A maior dificuldade é despertar o interesse do aluno, diante de um mundo onde a tecnologia chama cada vez mais atenção para eles, mesmo que possamos utilizá-la como um meio de aprendizado. (Licencianda G).

A continuidade no processo do ensino-aprendizagem com o avanço dos anos e os próprios avanços de cada criança. (Licencianda H).

Portanto, com base na observação das respostas apresentadas pelas licenciandas verifica-se, no que tange às inquietações uma preocupação centrada no aluno e acerca dos desafios, nota-se uma atenção ao como fazer, todavia, não trata-se de uma instrumentalização, pois pelo desenvolvimento das respostas verifica-se uma reflexão acerca do impacto para ao aluno.

Apesar da continuidade da leitura das respostas propiciar a verificação que não se trata de uma instrumentalização, é relevante ressaltar, conforme destaca Candau (2001) que há a necessidade de superar uma didática puramente instrumental, pautada basicamente em um “como fazer”, e refletir acerca do “por que fazer”, criando uma didática fundamental. Um discurso que ilustra bem a inquietação acerca do “como fazer” é o da licencianda C, que se inquieta diante de diversos aspectos do cotidiano, enfocando o “como lidar” com os mesmos.

Como trabalhar com a heterogeneidade em uma turma? Como definir o melhor método para começar a alfabetizar uma turma? Como formar leitores e produtores que vão além da codificação e decodificação? (Licencianda C).

A preocupação com a insuficiência na formação e o impacto desta na vida do aluno, revelam, além da necessidade de uma formação específica mais abrangente, a necessidade de compreender que os

(...)professores se formam na resolução cotidiana de seu trabalho, nos contextos locais e momentos históricos particulares em que este acontece. Durante esses processos os professores se apropriam de saberes historicamente construídos sobre a tarefa docente. Apropriar-se desses saberes implica uma relação ativa com eles, pois se reproduzem, se rechaçam, se reformulam e se geram outros saberes a partir das situações concretas de ensino que enfrenta cada professor. (CERDAS, 2012, p.102).

Como foi possível verificar, as inquietações das docentes e das licenciandas apresentaram distinções centrais, as docentes apresentaram inquietações centradas nos fatores para além da prática, considerando as famílias, os recursos, a estrutura escolar, enquanto as licenciandas centraram suas inquietações em propiciar uma aprendizagem que faça sentido ao aluno. É importante destacar a necessidade da centralidade do aluno no processo de aprendizagem, de modo a impregnar de sentido o processo de alfabetização, para formar sujeitos que decodificam, compreendem os usos sociais da leitura e da escrita, se apropriam e atuam politicamente por meio delas.

A relação família-escola foi o desafio mais expressivo nas respostas e evidencia a necessidade da criação de canais de participação e de uma relação mais profícua entre família e escola, no entanto, é necessário destacar o caráter não superficial da participação, visto que há equívocos que precisam ser problematizados nesta relação, conforme destacam Silva e Varani (2010).

(...) não pode cair no equívoco de delegar aos pais e à comunidade aquilo que compete ao Estado, por meio da escola, realizar. Não se trata de os pais prestarem uma ajuda unilateral à instituição de ensino nem de a escola repassar parte de seu trabalho aos pais; não basta permitir formalmente que as famílias participem da administração da escola e também não se pode exigir que eles participem do que não têm condições de dar conta e que é obrigação da escola fazê-lo. (SILVA e VARANI, 2010, p. 516).

De acordo com as respostas apresentadas pelas docentes, a participação esperada por elas refere-se à participação dos responsáveis no cotidiano, sem se referir ao que é

atribuição do Estado. A demanda apresentada por elas evidencia uma participação que se relaciona com o que Silva (2014) destaca:

A escola espera que a família: valorize a educação das crianças, entendendo que estudar é um direito e dever de todos; incentive a leitura das crianças, assim seu resultado na escola será mais significativo; cuide da frequência das crianças, assim como apresente justificativa à escola caso o aluno falte ou necessite ser afastado; observe a organização do material das crianças, verificando se os mesmos estão levando tudo o que é necessário para a aula; dê importância ao uso do uniforme e do horário de chegada às aulas, evitando os atrasos. (SILVA, 2014, p.28).

Apesar das semelhanças das respostas, dentre docentes e licenciandas no que tange à participação da família como desafio, foi possível perceber uma categoria de desafios, que não foi explicitamente evidenciada entre os licenciandas, a do que foi chamada pelas docentes de “falta de motivação dos próprios alunos”.

Falta de motivação e interesse das próprias crianças e falta de incentivo dos responsáveis. (Docente D).

Família omissa, indisciplina, falta de vontade dos próprios alunos. (Docente H).

Diante das respostas, uma questão da pesquisa que pôde ser evidenciada ao longo do desenvolvimento da mesma, foi a necessidade de aprofundar os conhecimentos e as discussões, em uma posterior oportunidade, acerca do que os docentes chamam de “falta de vontade” dos alunos, de modo evidenciar que é

preciso considerar a reação do aprendiz em face da proposta pedagógica, muitas vezes autoritária, artificial e pouco significativa. Na dificuldade de lidar com a lógica do “aprenda primeiro para depois ver para que serve”, muitos alunos parecem pouco convencidos a mobilizar os seus esforços cognitivos em benefício do aprender a ler e a escrever (Colello, 2003)

É necessário perceber as nuances e fatores implicados nesta “falta de interesse”, de modo a propiciar um processo de aprendizagem significativa e que faça sentido, não *a posteriori*. Assim, essa falta de motivação pode estar relacionada, também, com as práticas desenvolvidas, considerando a predominância do trabalho com a decodificação e codificação na alfabetização, com atividades repetitivas, mecânicas e sem significância para os alunos.

Diante da análise das respostas apresentadas por docentes e licenciandas foi possível observar que os sujeitos fazem seus apontamentos a partir do lugar que

ocupam, há a necessidade de um maior diálogo entre docentes e licenciandas de modo a ampliar a potencialidade da formação e das práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito das escolas.

Os professores falam pouco sobre sua experiência profissional, sendo as influências informais de socialização mais decisivas que os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação. Para Gimeno Sacristán (1999, p.71) a cultura que orienta a prática educativa é uma cultura sobre o pedagógico, que é partilhada socialmente pelos docentes. Apesar disso “Na assimilação cultural do pedagógico há uma componente idiossincrática (autobiográfica) que afecta os professores e os restantes actores educativos.”. Toda mudança educativa deve ser assumida como uma mudança cultural. (CERDAS, 2012,p.85).

As inquietações das docentes articulam-se com os recursos para o desenvolvimento da prática e seus desafios com a relação família-escola e os recursos também, enquanto as inquietações das licenciandas, se relacionam diretamente com a aprendizagem significativa ao aluno, verifica-se uma preocupação com o “como fazer”, no entanto, tal preocupação é sempre seguida da reflexão sobre o impacto na vida do aluno. É importante considerar que as inquietações docentes com a família também refletem uma preocupação com o educando, todavia, a fala explícita no que diz respeito ao aluno ficou mais evidente nos apontamentos realizados pelas licenciandas.

Logo, as inquietações refletem a necessidade de pensar sobre o “por que” fazer e não somente pensar em “como fazer”, pois amplia a potencialidade da ação pedagógica. Analisar inquietações docentes não diz respeito a olhar para o que inquieta e paralisa, mas para o que inquieta, mobiliza e impulsiona. Penso que a importância do presente capítulo foi verificar a necessidade de repensar a mobilização docente para a aprendizagem significativa do aluno, sem desconsiderar a necessidade de recursos, mas tomando como basilar o significado do aluno.

3.2 Saberes docentes na alfabetização

Docentes e licenciandas foram indagadas, na última questão realizada, sobre o quais saberes mobilizavam os docentes que alfabetizam. Neste item, serão apresentadas as perspectivas das docentes primeiramente, posteriormente as das licenciandas e em seguida, serão apontadas semelhanças e distinções entre os prismas dos sujeitos da pesquisa.

Dentre as docentes foi possível verificar distintas respostas que valorizavam o fato do docente reconhecer que há distintas metodologias de trabalho com a alfabetização, a necessidade de respeitar o ritmo do aluno e saber lidar com os problemas do cotidiano, com criatividade.

Quadro 7 - Saberes docentes na perspectiva das professoras

O QUE SABE O PROFESSOR ALFABETIZADOR NA PERSPECTIVA DAS DOCENTES:
Gosta de alfabetizar;
Sabe driblar as dificuldades;
Usa a criatividade;
Entende a alfabetização como um processo contínuo;
Propicia um ambiente que facilite a alfabetização;
Reconhece que é um trabalho solitário, algumas vezes.
Não se limita aos métodos tradicionais;
Desafia os alunos;
Respeita o ritmo próprio do aluno;
Utiliza vários métodos;
Compreende a importância da Formação Continuada.

A ênfase apresentada na maioria das respostas recai, sobretudo, nas metodologias, no respeito ao ritmo dos alunos e na resolução das complexidades cotidianas.

É aquele que desafia os alunos a ler e a escrever por conta própria textos de complexidades de acordo do estágio de alfabetização. Respeita o tempo de evolução de cada aluno. (Docente E).

Tem que saber que precisamos utilizar vários métodos a fim de que saibamos qual nosso aluno encontrou facilidade para o caminho da leitura. (Docente H).

Sabe driblar as dificuldades, usando sua criatividade e conhecimento para aconchegar os alunos ao mundo maravilhoso e espinhoso da alfabetização. (Docente I).

Assim, está presente entre as professoras o reconhecimento de que os alunos apresentam ritmos diferenciados no seu processo de alfabetização, e que diante disso, um método único não dá conta dessa diversidade, respeitando o caminhar de cada um.

As professoras apresentam uma fala bastante difundida, conforme foi percebido nas suas respostas, todavia, há a necessidade de conhecer suas práticas para entender como esse atendimento diferenciado ocorre no dia a dia.

Dentre os dezenove respondentes (nove docentes e dez licenciandas) do questionário, apenas uma destacou – explicitamente- a necessidade de formação continuada.

(O docente alfabetizador sabe da importância da) Formação continuada. Qualificação. Leituras atualizadas (Docente F)

Kleiman (2005) destaca a importância de o docente alfabetizador compreender que é necessário criar mecanismos para continuar aprendendo ao longo da vida. Visto que, a formação para o magistério não se dá apenas no âmbito das salas de aula e não diz respeito apenas a um circunscrito espectro de conteúdos pré-estabelecidos. A compreensão dessa aprendizagem contínua é um saber potente, pois pressupõe a ideia do docente como um contínuo aprendiz e enquanto este se faz aprendiz propicia um processo de construção de conhecimento significativo aos educandos.

Dentre as respostas das licenciandas foi possível observar uma ênfase nas metodologias utilizadas e no respeito ao ritmo próprio do educando. Em suas falas são evidenciadas as seguintes ideias (apresentadas com as palavras das próprias licenciandas):

Quadro 8 - Saberes docentes na perspectiva das licenciandas

O QUE SABE O PROFESSOR ALFABETIZADOR NA PERSPECTIVA DAS LICENCIANDAS:
Domina diversas metodologias;
Respeita o ritmo do aluno;
Tem sensibilidade;
Desenvolve um olhar psicopedagógico;
Facilita a aprendizagem;
Valoriza a dimensão afetiva;
Não trabalha com um único método.

Conforme foi possível verificar no quadro acima, as licenciandas apresentam alguns saberes que elas consideram relevantes aos docentes alfabetizadores, a centralidade também se encontra no domínio de distintas metodologias e na valorização do ritmo próprio do aluno.

Este professor consegue desenvolver um trabalho baseado nas particularidades /dificuldades de cada criança, buscando meios diversos para o sucesso do processo de alfabetizar/letrar. (Licencianda E).

É o profissional que busca conhecer os métodos diversos e analisa para adequar a cada criança. (Licencianda H).

Sabe diversos métodos de alfabetização, tem um jogo de cintura com os conteúdos e a turma. (Licencianda J).

Como foi possível verificar, houve ampla similaridade no que tange às respostas apresentadas por licenciandas e docentes. Há uma centralidade na questão das metodologias utilizadas e da atenção às peculiaridades dos educandos. Apenas uma licencianda apontou como um saber mais específico da prática alfabetizadora o uso de gêneros textuais na sala de aula.

Conhece os limites e potencialidades dos alunos, relaciona a teoria com a prática e vice versa, compreende a importância de se trabalhar com e oferecer contato dos alunos com diferentes gêneros e tipos textuais. (Licencianda C)

O olhar atento às peculiaridades do educando subsidiam uma perspectiva do papel da docência e deste olhar atento para além de uma formação escolar, conforme Soares (2003) salienta, há uma relevância e implicação política.

Ao permitir que as pessoas cultivem os hábitos de leitura e escrita e respondam aos apelos da cultura grafocêntrica, podendo inserir-se criticamente na sociedade, a aprendizagem da língua escrita deixa de ser uma questão estritamente pedagógica para alçar-se à esfera política, evidentemente pelo que representa o investimento na formação humana. (SOARES, 2003, p.90).

Apesar da similaridade entre as falas, no que tange à necessidade de distintas metodologias e do respeito ao ritmo próprio do educando foi possível verificar dentre uma minoria de docentes e licenciandas uma preocupação com a necessidade de saber lidar com os problemas do cotidiano, questão evidenciada em apenas uma resposta das licenciandas, que nomeou tal processo como “ter jogo de cintura”, no entanto não foi explicitado qual o sentido dessa expressão.

Sabe diversos métodos de alfabetização, tem um jogo de cintura com os conteúdos e a turma. (Licencianda J).

Sabe driblar as dificuldades, usando sua criatividade e conhecimento para aconchegar os alunos ao mundo maravilhoso e espinhoso da alfabetização. (Docente I).

A centralidade das respostas do saber docente no que tange à questão metodológica reflete uma necessidade de problematizar os saberes docentes de modo a compreender a importância de conhecimentos para além do espectro metodológico.

Para “saber alfabetizar” é necessário que o docente saiba que para além das metodologias e dos conhecimentos curriculares, se faz necessário compreender a multiplicidade do saber docente e não marginalizar ou estigmatizar os saberes construídos no cotidiano, pois a dicotomia entre teoria e prática reduz a potencialidade dos saberes docentes, todavia, nas respostas ao questionário foi possível verificar uma não valorização da multiplicidade de saberes. Conforme destaca Kleiman:

O professor que acha que, no seu curso de formação, aprenderá tudo o que um dia poderá precisar para inserir seus alunos nas práticas letradas da sociedade é um professor fadado ao desapontamento” (KLEIMAN, 2005, p.51)

Não se trata de marginalizar qualquer tipo de conhecimento, a questão central é conhecer a multiplicidade dos saberes docentes. Há uma continuidade no processo de formação docente. Tardif (2002) reflete acerca da heterogeneidade dos saberes docentes e da necessidade de constantes ressignificações para uma prática pedagógica significativa. O autor aponta que os saberes docentes são construídos não apenas nos espaços escolares de formação para a docência, destacando que há saberes pessoais, saberes da formação anterior, saberes da formação específica para o magistério, saberes construídos a partir do contato com os materiais utilizados no trabalho e saberes oriundos do cotidiano das salas de aula. Os saberes mobilizados pelos docentes, segundo Tardif e Raymond (2000) são provenientes de fontes diversas e não se limitam a um espectro bem circunscrito de conteúdos. Tais saberes englobam uma diversidade relacionada ao trabalho cotidiano docente.

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 223).

Compreender a multiplicidade dos saberes docentes é relevante para problematizar o próprio processo de formação do professor de alfabetização e transcender a dimensão do “não saber alfabetizar” evidenciada nas falas, no cotidiano dos espaços de formação docente, uma vez que há diversos espaços de formação e distintos saberes que incluem uma formação profissional específica bem como uma formação na experiência e no cotidiano, que se complementam na formação do professor.

Acerca dos saberes docentes, Mercado (1991) infere que a docência é um trabalho sustentado em conhecimentos que o professor se apropria em seu processo de formação e no cotidiano e que esses estão implícitos em práticas específicas, desenvolvidas no cotidiano. Para a autora,

A apropriação da profissão docente em sua dimensão cotidiana se concebe como um processo coletivo articulado desde o individual e atravessado por várias dimensões. (MERCADO, 1991, p. 64).

A multiplicidade de saberes no processo de formação docente não deve ser confundida com a ausência de uma formação específica. Conforme destaca Tardif (2014) há saberes da experiência e há saberes específicos da formação. Em um dos questionários, foi possível verificar uma ponderação acerca da necessidade de formação, apresentada sob a forma de questão.

Em primeiro lugar, o professor precisa gostar de alfabetizar. Isso já é um ganho enorme no processo de alfabetização. Depois, ele precisa entender que a alfabetização é um processo contínuo e não imediato. O docente precisa estimular constantemente o gosto pela leitura de seus alunos. Para tal desempenho, a sala de aula precisa apresentar um ambiente alfabetizador(alfabeto, cartazes com as famílias silábicas, cartazes com palavras do cotidiano do aluno, cantinho da leitura com diferentes portadores textuais, alfabeto móvel e etc.). Curso específico? Talvez não. O bom alfabetizador é aquele que está sempre buscando os melhores meios para alcançar a leitura e a escrita dos alunos. (Docente A).

Mercado (1991) aponta a importância do saber cotidiano na formação docente, relatando que tais saberes não estão necessariamente explícitos nas práticas, sendo necessário um constante movimento de reflexão e ação no exercício do trabalho docente.

A aquisição desse saber (cotidiano) é concebido como um processo coletivo articulado pelo individual e atravessado por várias dimensões: a história social e pessoal do professor (professores da família,

práticas observadas em outros professores); as relações entre os professores e seus alunos; e as relações entre o professor e os diversos sujeitos e setores sociais do lugar de trabalho. (CERDAS, 2012, p.100).

Não há unilateralidade na construção dos saberes docentes. Trata-se de um percurso plural, constituído de uma teia entrelaçada por dimensões não se restringem à formação acadêmica para o magistério, mas não a excluem. Abarcando vivências anteriores dos docentes, a formação e o cotidiano, sendo relevante ressaltar que

Apropriar-se desses saberes implica uma relação ativa com eles, pois se reproduzem, se rechaçam, se reformulam e se geram outros saberes a partir das situações concretas de ensino que enfrenta cada professor. (CERDAS, 2012, p.102).

Logo, conforme Kleiman (2005) destaca, é necessário criar ferramentas para continuar no movimento de reflexão e ação acerca da prática docente, destacando a pluralidade de saberes que tal processo engloba, tal perspectiva implica necessariamente em uma perspectiva de formação continuada, que não foi destacada pela maioria dos sujeitos da pesquisa. Apenas uma docente destacou tal necessidade:

Formação continuada. Qualificação. Leituras atualizadas. Foco na criança/ olhar com atenção e carinho. (Docente F).

Portanto, ao longo do desenvolvimento do capítulo foi possível verificar dentre docentes e licenciandas uma valorização dos conhecimentos acerca das metodologias de alfabetização atrelados à um respeito ao ritmo próprio de cada aluno. Dentre as respostas das docentes foi possível verificar uma gama maior de saberes, com destaques para questões centrais como a compreensão da alfabetização como um processo contínuo e a necessidade de formação continuada, questão não evidenciada nas respostas das licenciandas.

Frente à leitura do capítulo é importante ressaltar a necessidade de discussões mais amplas acerca do processo de formação docente, considerando sua pluralidade sem descaracterizar a importância de uma formação específica para alfabetização, transcendendo a valorização apenas do conhecimento das metodologias como saber docente, destacando a necessidade de Formação Continuada, questão destacada em apenas um discurso, dentre todas as respondentes. Uma questão importante verificada nas respostas, é que se no item anterior (acerca das inquietações docentes) as professoras não apresentaram a centralidade no aluno, neste item sobre saberes

docentes, ambas (docentes e licenciandas) destacaram a importância de respeitar o ritmo do aluno e suas vivências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estamos inseridos em uma cultura grafocêntrica, isto é, centrada na escrita, é necessário que os sujeitos desenvolvam hábitos de leitura e escrita que respondam a tal apelo. Refletir acerca dos processos de alfabetização e letramento demanda entender as concepções de linguagem, no presente trabalho, a concepção adotada concebe a linguagem como uma forma de interação humana. Tal perspectiva impregna a prática de sentido ao observar o aluno não como um receptáculo passivo de conteúdos, e não como um mero receptor, mas como um sujeito e artífice.

Frente a tal perspectiva se faz necessário pensar no processo de alfabetização, não apenas como um processo de aquisição de um código, não apenas como uma capacidade de decifrar o B com A, trata-se de uma imersão que propicia a reflexão sobre o processo de escrita, que transcende a esfera da leitura e aventa possibilidades de engajamento em práticas sociais letradas.

Alfabetização e letramento possuem especificidades, mas são processos indissociáveis, segundo Soares (2003). Defender a indissociabilidade e as especificidades de tais processos não significa criar dicotomias, mas cria possibilidades de refletir sobre a necessidade de compreender a decodificação atrelada aos usos sociais da leitura e da escrita, compreendendo a potência da ação pedagógica em uma perspectiva de alfabetizar letrando.

É necessário retomar as questões realizadas inicialmente, de modo a analisar como as perspectivas dos sujeitos responderam à tais questões e refletir acerca da complexidade do processo de alfabetização, utilizando os referenciais teóricos e as respostas dos sujeitos da pesquisa como subsídio para tal reflexão.

Inicialmente, a questão realizada buscava compreender as concepções de licenciadas e docentes sobre o processo de alfabetização. As respostas de docentes e licenciandas evidenciaram uma preocupação com o domínio do código, todavia, apresentavam também a necessidade de interpretação do que é lido. As licenciandas apresentaram maior clareza, em suas respostas, no que tange a indissociabilidade do processo de alfabetização e letramento, apontando a necessidade de uma leitura que propicie a crítica e de uma leitura de mundo que preceda a leitura dos textos, visto que a importância da leitura não se dá apenas na esfera escolar, conforme mencionado no

início destas considerações, vivemos em uma cultura grafocêntrica e é necessário responder às demandas, todavia, a partir das respostas dos sujeitos da pesquisa a questão que é possível realizar é: como as concepções docentes afetam a qualidade das respostas que os educandos fornecem aos apelos da cultura grafocêntrica?

A palavra código foi a mais utilizada entre os sujeitos da pesquisa para apresentarem suas concepções acerca da alfabetização, quais são os impactos de uma preocupação central com o código nas práticas desenvolvidas? Todavia, dentre a maioria das respondentes, foi possível verificar a necessidade de interpretar, compreender e mais significativamente dentre as licenciandas foi ressaltada a necessidade de uma leitura crítica e de atenção a indissociabilidade dos processos de alfabetização e letramento.

Ao longo do desenvolvimento do trabalho foi possível perceber que as inquietações e desafios apresentados pelos sujeitos da pesquisa no que tange ao processo de alfabetização eram próximos, de modo que apesar de existirem duas questões distintas, uma para atender às inquietações e outra para os desafios, verificou-se a possibilidade de condensar as análises, visto que as respostas eram próximas.

Dentre as docentes, acerca das inquietações e desafios, a ênfase recaiu sobre a necessidade de maior apoio da família, a indisciplina e a falta de recursos materiais e humanos. As respostas que apareceram em uma minoria mencionaram a necessidade de fomentar o apreço pela leitura e subsidiar uma aprendizagem significativa. As inquietações e desafios docentes foram centrados nos meios para o desenvolvimento do processo de alfabetização.

As inquietações das licenciandas apresentaram uma centralidade no aluno, o foco era o “como fazer” vinculado à uma aprendizagem significativa ao educando. Os desafios apresentados relacionaram-se com os apresentados pelas docentes: a necessidade de apoio familiar, os recursos da escola e o quantitativo de alunos por sala.

A análise das respostas propiciou reflexões acerca de como as inquietações se relacionam com a prática, quais impactos as inquietações trazem para a prática? Questões que fogem do escopo do presente trabalho, mas que demandam atenção, de modo a perceber como houve uma divergência significativa na centralidade das inquietações: enquanto as licenciandas centralizaram suas inquietações nos educandos,

as docentes focaram suas inquietações no cotidiano, nos meios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Cada sujeito fala do lugar que ocupa, dar voz ao sujeito permite observar suas inquietações de modo situado. As licenciandas centralizam suas inquietações nos educandos e ainda não vivenciam o cotidiano da escola, enquanto as docentes, que vivenciam o cotidiano da escola, centralizam suas inquietações nos problemas e ausências do mesmo. A questão que se coloca após a observação das respostas é como vivenciar o cotidiano da escola, sem retirar a centralidade do aluno em nossas inquietações e objetivos? Questão que não está contida nos objetivos do presente trabalho, mas que surgiram a partir dele e que demandam uma pesquisa mais ampla de modo a respondê-la.

As inquietações dos sujeitos da pesquisa foram centralizadas nos meios para fazer e no “como fazer”, o presente trabalho destaca, também, a necessidade de refletir sobre tais aspectos e refletir sobre o “por que fazer;”, de modo a problematizar a prática pedagógica, com vistas a atender a objetivos mais amplos que decodificar, propiciando o engajamento em práticas sociais letradas.

A última questão proposta para o presente trabalho era identificar como os sujeitos percebem e classificam seu processo de formação e quais critérios utilizados por eles para tal classificação.

A maioria das docentes e licenciandas destacaram a superficialidade de seus processos de formação, todavia, utilizaram distintos critérios para tal classificação, critérios utilizados inclusive pela minoria que destacou a formação como positiva.

Dentre as docentes o critério para a classificação de seu processo de formação foi a relação com o cotidiano e dentre as licenciandas foram a relação entre teoria e prática e a pouca quantidade de disciplinas para dar conta de um processo tão relevante quanto o da alfabetização.

Os saberes apontados por docentes e licenciandas como relevantes para o professor alfabetizador foram centrados em conhecer e utilizar distintas metodologias, respeitar o ritmo próprio do aluno, bem como o conhecimento significativo do aluno. Embora em suas inquietações as docentes não tenham apresentado a centralidade nos educandos, nos saberes mobilizados por docentes elas destacaram a necessidade de impregnar a prática de sentido.

Portanto, a partir das respostas emergiram questões relevantes para a problematização como a necessidade de refletir acerca da centralidade da aprendizagem do aluno, a necessidade de pensar na formação como um processo amplo, que transcende o espectro circunscrito de conteúdos, a necessidade de pensar em um processo de formação continuada, pouco destacada pelos sujeitos da pesquisa e a importância de pensar nas demandas das licenciandas por mais espaços para discutir sobre a alfabetização e repensar os estágios, de modo que estes não se tornem espaços apenas para conseguir a carga horária ou para aprender o que não fazer, mas pensar em estágios em consonância com as perspectivas e problematizações realizadas.

Analisar as inquietações docentes não significa um olhar sobre o que paralisa o docente ou o licenciando, as inquietações mobilizam. Utilizar as inquietações como subsídios para pensar novas propostas que atendam às demandas dos sujeitos da pesquisa é potencializar a ação pedagógica, com vistas a uma aprendizagem significativa, que propicie um engajamento do sujeito, que reflète sobre seu processo de escrita, que não apenas decodifica, mas que compreende seus usos sociais. A intenção do presente trabalho não é promover generalizações, mas iniciar um profícuo debate acerca de questões que inquietam docentes e licenciandas, gerando uma mobilização a partir da reflexão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Conceituando alfabetização e letramento.** In: SANTOS, Carmi Ferraz e MENDONÇA, Márcia (Org.) *Alfabetização e letramento: conceitos e relações.* 1ed., 1reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.10-21.

BORTOLOTTO, N. **A interlocução na sala de aula.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CERDAS, L. **Práticas e saberes docentes na alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental:** Contribuições de pesquisas contemporâneas em educação. 2012. 393p.Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012

CHARTIER, Anne Marie. **Alfabetização e formação de professores da escola primária.** Revista Brasileira de Educação. ANPed. mai/jul/ago. 1998, n.8, p. 4-12

COLELLO, Silvia M. Gasparian. **Alfabetização e Letramento: Repensando o Ensino da Língua Escrita,** Disponível em <http://www.hottopos.com/videtur29/silvia.htm> 2003. Acesso em 20 de janeiro de 2017).

CRUZ, G. **Teoria e prática no curso de pedagogia.** Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop230.pdf>> Acesso em 20 de outubro de 2017. (2012);Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1,p.149-164, 2012.

FERREIRO, E. **Cultura escrita e educação.** Porto Alegre, Artes Médicas, 2001.

_____. **Alfabetização e cultura escrita,** Entrevista concedida à Denise Pellegrini In Nova Escola – A revista do Professor. São Paulo, Abril, maio/2003, pp. 27 – 30.

FREIRE, Paulo, 1921 – **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam / Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GERALDI, J. **Concepções de linguagem e ensino de português.** In: O texto na sala de aula. 1984, p. 39-46.

IVENICK, A; CANEN, A. **Metodologia da Pesquisa: rompendo as fronteiras curriculares.** Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2016.

KLEIMAN, A.B.**Preciso “ensinar” o letramento ? Não basta ler e escrever?** Linguagem e letramento em foco. Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp/2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **A oralidade e letramento.** In:_____ Da fala para a escrita: atividade de retextualização. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2007. Cap. 1, p. 15-43.

MERCADO, R. **Los saberes docentes en el trabajo cotidiano dos maestros.** In: Infância y Aprendizaje. 1991, 55.p. 59-72.

SILVA, Patrícia de Souza e. **A relação entre família e escola.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte, Autêntica, 1998.

SOARES, M. B. **Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas.** Revista Brasileira de Educação, n.0.1995, p. 5-16, 2003.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento: as muitas facetas.** Revista Brasileira de Educação. ANPed. Jan/Fev/Mar/Abr 2003, p.5-17.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Ed. Vozes, 2014, p. 31-55.

TARDIF, M. ; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** Educação & Sociedade. Ano XXI, no. 73, dezembro/00, p. 209-244.

VARANI, Adriana. SILVA, Daiana Cristina. **A relação família-escola: implicações no desempenho escolar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.** Revista Brasileira. Brasília, v.91, n.229, p.511-527. 2010.

APÊNDICES:**INQUIETAÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO: A VOZ DE PROFESSORES ALFABETIZADORES E LICENCIANDOS DO CURSO DE PEDAGOGIA**

Prezado (a) colega, estou desenvolvendo o trabalho de monografia que tem por objetivo geral conhecer as perspectivas de licenciandos do curso de Pedagogia e de professores alfabetizadores sobre a alfabetização, identificando suas inquietações em relação a esse processo. Sua ajuda será fundamental para a realização do presente trabalho. Obrigada, desde já, por sua contribuição!

DADOS PESSOAIS:

Idade:

Sexo:

Qual tipo de formação que você teve no Ensino Médio?

- () Ensino Médio Geral.
 () Curso Normal de Magistério.
 () Ensino Médio técnico (profissionalizante).
 () Outro: _____

A licenciatura é seu primeiro curso no Ensino Superior?

- () Sim
 () Não.

Nesse caso, indique o curso que você concluiu: _____

Você já atuou ou atua como professor?

- () Sim, já atuei, mas não atuo no momento
 () Sim, atuo no momento
 () Nunca atuei

Se respondeu sim na questão anterior, detalhe sua experiência profissional docente:

Para você, o que é alfabetização? O que você considera importante para que uma pessoa possa ser considerada alfabetizada?

Como você avalia o seu processo de formação inicial em relação aos subsídios teóricos e práticos para atuar na alfabetização das crianças?

Quais suas inquietações e preocupações acerca das práticas de alfabetização das crianças?

Para você quais são as maiores dificuldades e desafios no desenvolvimento do processo de alfabetização das crianças?

Para você, o que o sabe o professor que sabe alfabetizar?

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.

1- Identificação do responsável pela execução da pesquisa:
Título do Projeto: Inquietações de docentes e licenciandos do curso de Pedagógica acerca do processo de alfabetização.
Nome do aluno executor da pesquisa: Ingrid Fernandes.
Orientador: Professora Luciene Cerdas.
E-mail de contato: ingridfernandes.jc@gmail.com

Prezado (a) participante:

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que tem como objetivo discutir as inquietações de docentes e licenciandos acerca do processo de alfabetização.

Antes de aceitar participar da pesquisa, leia atentamente as explicações abaixo que informam sobre a entrevista a ser realizada:

Você poderá se recusar a participar da pesquisa e poderá abandonar o procedimento a qualquer momento, sem nenhuma penalização ou prejuízo.

Você poderá se recusar a responder qualquer pergunta que porventura lhe cause algum constrangimento.

A sua participação, como voluntário, não auferirá nenhum privilégio, seja ele de caráter financeiro ou de qualquer natureza, podendo se retirar do projeto a qualquer momento sem prejuízo à Vossa Senhoria.

A sua participação não envolverá qualquer risco.

Serão garantidos o sigilo e a privacidade, sendo reservado ao participante o direito de omissão de sua identificação ou de dados que possam comprometer-lo. Na apresentação dos resultados não serão citados os nomes dos participantes.

Confirmo ter conhecimento do conteúdo deste termo. A minha assinatura abaixo indica que concordo em participar desta pesquisa e por isso dou meu consentimento.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador.

Rio de Janeiro ____ de _____ de 2017.

Participante: _____

