



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE PEDAGOGIA**

NALIM MOURA SANTOS

**PRÁTICAS ALFABETIZADORAS DOS PROFESSORES
INICIANTEs: UM OLHAR MULTIFACETADO ENTRE O SABER E O
FAZER**

Amargosa-BA
2017

NALIM MOURA SANTOS

**PRÁTICAS ALFABETIZADORAS DOS PROFESSORES
INICIANTEs: UM OLHAR MULTIFACETADO ENTRE O SABER E O
FAZER**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia -
UFRB, no Centro de Formação de Professores -
CFP, como requisito parcial de avaliação à obtenção
do título de licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a Dra. Maria Eurácia Barreto de
Andrade.

Amargosa-BA
2017

NALIM MOURA SANTOS

**PRÁTICAS ALFABETIZADORAS DOS PROFESSORES
INICIANTEs: UM OLHAR MULTIFACETADO ENTRE O SABER E O
FAZER**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, Centro de Formação de Professores – CFP, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado (a) em Pedagogia, pela seguinte banca examinadora:



Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Eurácia Barreto de Andrade

Possui graduação em Pedagogia - UNEB (1997), especialista em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação - UNEB (1998) e Psicopedagogia aplicada a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental - UNEB (2001). Mestre em Educação pela Universidade da Madeira - UMa, na área de concentração de Inovações Pedagógicas (2008) e doutora em Educação pela Universidad Americana (UA) na linha de linguagem e formação (2014).



Prof. Dr.^a Erica Bastos da Silva

Possui graduação em Pedagogia – UFBA (2007), mestre em Educação – UFBA (2010) e doutora em Educação e Diversidade UFBA (2016).



Prof. Dr.^a Lúcia Gracia Ferreira Trindade

Possui graduação em Pedagogia – UESB (2002), especialista em Linguagem, Pesquisa e Ensino – UESB (2008), mestre em Educação e Contemporaneidade – UNEB (2010), doutora em Educação – UFSCAR (2014), Pós-doutorado pela UFBA (2016) e Pós-doutorado pela UESB (2017).

Aprovada em 27 de setembro de 2017

À,

Minha Vó materna, Dona Olga, (in memoriam). Por ter me ensinado a cuidar e sempre valorizar os meus, tornou-se a minha saudade contínua. Sei que ela estaria tão feliz e ansiosa quanto eu para a realização e conclusão deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Comemoro hoje, não o fim de uma batalha que foi árdua, cheia de alegrias, dúvidas, saudades e conhecimento, mas sim a possibilidade de estar apta para seguir os próximos passos.

Á Deus, primeiramente, todo o meu agradecimento! Sem a fé que tive, não poderia compreender tamanha proteção, nem superar todos os desafios que a mim foram concedidos, para que hoje pudesse chegar aqui e dizer: Eu consegui, Pai! Obrigada.

Sair “debaixo das asas” não foi fácil, lutar contra os meus próprios medos também não. Durante esses 4 anos aqui vivenciados, entre os altos e baixos, tive a oportunidade de aprender e compartilhar conhecimentos e experiências de vida. Iniciei aqui o ponta pé da formação do meu eu, profissional, uma oportunidade que não seria possível sem o apoio da melhor pessoa desse mundo:

Florizete da Silva Moura! A ti, mãe, que é o meu espelho... meu muito obrigada! Sem tamanho amor e ensinamento, sem a tua força, independência, talvez aqui eu não estivesse. Obrigada por cada gesto de confiança, sou grata por tudo e esta conquista também é sua.

Ao meu Pai, Manoel Messias de Carvalho Santos, que apesar da distância, através de poucas conversas, risos e brincadeiras sempre mostrou confiar em mim. Tenho certeza de que também estás orgulhoso.

Ao meu irmão, Thiago Messias Moura Santos, agradeço por todo apoio. Sem você, me bateria até hoje para instalação do Word, rs. Obrigada por dispor de paciência e de tamanhos cuidados.

E por falar em apoio e paciência, não posso esquecer de você Lucas! Obrigada por ter sido um maravilhoso office-boy, me ajudando com trabalhos internos e externos á Universidade.

Aos outros familiares; tias(os), primas(os) meus sinceros agradecimentos! É muito bom saber o quanto vocês me apoiaram e torceram por essa conquista, assim como eu. Preciso, porém, ressaltar o apoio e confiança partilhados por Tia Nem, pois sempre que possível, ouvia-me e aconselhava-me, não só para a academia, mas para a vida.

A Elica Santos e Gessica Carneiro, que partilharam e vivenciaram junto comigo, entre choros e risadas, a luta diária da graduação, a saudade da família, o

medo de estar só, os desejos das receitas culinárias via internet e as despesas de casa, rs. OBRIGADA! Aprendi muito com vocês.

Não esquecendo da minha primeira e única colega de quarto, Caiane dos Santos. Você foi o anjo enviado para me ajudar nos primeiros passos acadêmicos e que fora dele, permanecerá por toda a vida.

Meus sinceros agradecimentos também aos colegas de curso, Eliane; Junior; Larissa; Liliane, Adriana e Daniele.

As participantes do grupo, “A gente” e “Vida Social” obrigada por tanto carinho, apoio e principalmente dos conselhos.

Aos amigos, que Amargosa me concedeu, meu muito obrigada, sem vocês não seria tão divertido. A saudade de casa, por muitas vezes, tornou-se menos dolorosa com a companhia de vocês.

Aos professores do curso, obrigada por todos os ensinamentos. Em especial a Prof^a Dr^a Lúcia Gracia Ferreira, pelo incentivo e apoio para a iniciação á pesquisa científica partilhados através do PIBIC.

As Professoras participantes da pesquisa, meu muito obrigada!

Por último, mas não menos importante, ressalto os agradecimentos à Coordenadora do curso, Prof^a Dr^a Maria Eurácia Barreto de Andrade, minha orientadora do coração. A ti, todo o meu carinho. Sem as cobranças, que nunca soavam como puxões de orelha, já que vinham acompanhadas com tanto afeto, eu não conseguiria. Sou grata, por todo apoio e confiança.

A todos, sem exceções, obrigada por tudo.

"Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática."

(Paulo Freire)

SANTOS, Nalim Moura. **PRÁTICAS ALFABETIZADORAS DOS PROFESSORES INICIANTES: UM OLHAR MULTIFACETADO ENTRE O SABER E O FAZER.** Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, Bahia, 2017.

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso consiste em uma reflexão acerca das Práticas Alfabetizadoras dos Professores Iniciais. A referida pesquisa teve como lócus três turmas do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Amargosa – Bahia. Traçamos como objetivo Geral: analisar como vem ocorrendo as práticas alfabetizadoras dos professores iniciantes e se estas vêm contribuindo para a alfabetização e letramento no processo formativo dos estudantes. Assim, foi realizada uma pesquisa com abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso e utilizando como técnicas de coleta de dados, a entrevista semiestruturada, a observação participante e a análise de documentos, tendo como sujeitos três professoras iniciantes. A abordagem teórica e conceitual foi fundamentada, principalmente nos estudos de Ferreira (2010), Soares (2002;2006), Ferreira (2014), Albuquerque e Moraes (2006), Andrade (2011) entre outros que contribuíram com estudos e reflexões sobre a temática. Pelos dados e análises realizadas foi possível perceber que o trabalho realizado pelas professoras iniciantes contribuem para uma alfabetização voltada para o letramento, mesmo diante dos inúmeros desafios encontrados no dia-a-dia, no intuito de promover uma aprendizagem mais significativa com funções sociais mais definidas para os educandos. Por fim, a pesquisa aponta ainda para a necessidade de conhecer mais sobre o processo de alfabetização dos professores, memórias e se possível, outros fatores influentes que contribuem para um bom desenvolvimento e continuação da profissão.

Palavras chaves: Professores Iniciais. Práticas Alfabetizadoras. Leitura e Escrita. Alfabetização. Letramento.

SANTOS, Nalim Moura. **LITERACY PRACTICES OF INITIATING TEACHERS: A MULTIFACTED LOOK BETWEEN KNOWLEDGE AND DOING.** Undergraduate Monograph. Elementary Education K-5 Major. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, Bahia, 2017.

ABSTRACT

This Course Conclusion Work consists of a reflection on the Literacy Practices of the Beginning Teachers. This research had as locus three classes of the 1st year of elementary school in a public school in Amargosa - Bahia. We draw as a general objective: to analyze how these literacy practices of the beginning teachers have been occurring and if they have been contributing to literacy and literacy in the students' training process. Thus, a research with a qualitative approach, of the type of case study and using as data collection techniques, the semi-structured interview, the participant observation and the document analysis were carried out, having as subjects three beginning teachers. The theoretical and conceptual approach was based mainly on the studies of Ferreiro (2010), Soares (2002; 2006), Ferreira (2014), Albuquerque and Morais (2006), Andrade (2011) among others who contributed with studies and reflections on thematic Based on the data and analyzes carried out, it was possible to notice that the work done by the beginning teachers contribute to literacy aimed at literacy, even in the face of the numerous challenges encountered in everyday life, in order to promote a more meaningful learning with more defined social functions for the students. Finally, the research also points to the need to know more about the process of teacher literacy, memories and if possible, other influential factors that contribute to a good development and continuation of the profession.

Keywords: Beginners Teachers. Literacy Practices. Reading and writing. Literacy. Literature.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Caracterização das entrevistas	56
---	----

LISTA DE SIGLAS

CFP – Centro de Formação de Professores

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PIBID – Programa Institucional De Bolsas De Iniciação À Docência

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA E CONCEITUAL	18
2.1 Alfabetização e letramento no prisma da sua história conceitual: uma abordagem para além da codificação e decodificação	18
2.3 Reflexões sobre o processo de alfabetização e letramento.....	36
3. PROFESSORES ALFABETIZADORES INICIANTES: FORMAÇÃO, DESAFIOS E PRÁTICAS.....	39
3.1 Professores iniciantes e processo formativo: um diálogo com o saber.....	39
3.2 Professores iniciantes e os desafios da prática: um diálogo com o fazer	42
4. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	46
4.1 Abordagem metodológica da pesquisa.....	46
4.2 Caracterização do campo e dos sujeitos da pesquisa.....	51
4.3 Procedimentos de recolha e análise dos dados.....	53
5. PROFESSORES ALFABETIZADORES INICIANTES E SUAS PRÁTICAS	57
5.1 Professores iniciantes e suas concepções sobre o processo de alfabetização e letramento	57
5.2 Práticas pedagógicas dos professores e contribuições para o processo de alfabetização e letramento dos estudantes.....	63
5.3 Dificuldades encontradas pelos professores iniciantes no fazer pedagógico cotidiano.....	70

CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS.....	77
APÊNDICES	83

1. INTRODUÇÃO

O início da carreira docente é um momento de grande relevância para o desenvolvimento profissional, exatamente por demarcar algumas características do seu fazer pedagógico e iniciar a constituição da sua identidade profissional. Ela é construída a partir das experiências e mediante a superação de algumas dificuldades e desafios que não são tão fáceis, o que pode provocar práticas que não sejam construtivas e que não contribuam efetivamente para a consolidação da alfabetização com letramento ou até mesmo a desistência da profissão.

É neste contexto que o discurso, muitas vezes, crítico dos estudantes de graduação em pedagogia, no que se referem às práticas pedagógicas dos professores, observados, principalmente nos estágios, despertaram-me o interesse em saber como de fato são constituídas tais práticas pelos professores iniciantes¹, a fim de perceber se as reflexões e discussões construídas no processo formativo são transpostas na ação pedagógica alfabetizadora.

Diante deste motivo, me comprometi a pesquisar mais sobre como acontecem às práticas alfabetizadoras dos professores iniciantes, principalmente por ser um tema extremamente relevante e que despertou o interesse em mergulhar neste objeto também pelas discussões e leituras em alguns componentes que cursei na universidade, entre elas: Psicologia da Aprendizagem, ao apresentar medidas contribuintes para a aprendizagem infantil; Prática Reflexiva em Educação Infantil, a qual proporcionou um contato mais direto com o público infantil por vivenciar um período de estágio e me aproximar diretamente de alguns desafios da realidade no cotidiano da sala de aula e Prática Reflexiva na Alfabetização, que me proporcionou um vasto conhecimento em relação às práticas docentes exercidas nesta etapa.

Tendo em vista, o desejo de tornar-me uma professora alfabetizadora, compreendo que a alfabetização é de fundamental importância para todas as pessoas, já que é por meio dela que os sujeitos, em sua maioria, têm o seu primeiro contato com a escola e as letras - por mais que possam ter tido o contato com a língua materna através da sua família - uma vez que, é na escola, que a

¹ Professores que segundo Huberman(2013) estão entre os 2-3 primeiros anos de ensino e atravessam a fase do “choque real, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional[...]” (p.39)

aprendizagem da leitura e da escrita se consolida e, a partir daí, passa a dar continuidade as práticas sociais e culturais, principalmente, por estarmos em uma sociedade que adotou o sistema de escrita de maneira tão restrita, impedindo aqueles, que não sabem ler e escrever, de exercerem a sua cidadania de modo pleno.

É neste contexto que faz com que o trabalho do alfabetizador seja um marco de referência na vida da criança, pois para além de alfabetizar, é papel desse profissional, trabalhar para que o processo de letramento também se consolide, uma vez que, devido às inúmeras mudanças e demandas apresentadas cotidianamente na sociedade, aprender somente a ler e escrever sem compreender o que se passa no seu contexto social nem fazer conexões com o mundo, não são suficientes para uma participação ativa e efetiva nessa sociedade capitalista excludente.

Dessa forma, torna-se necessário conhecer os profissionais atuantes na alfabetização, já que são estes que estarão mediando e contribuindo para que tanto crianças como adultos possam exercer a sua cidadania. Nossa intenção é buscar saber de que forma eles realizam e selecionam suas práticas, para ter uma ideia do quanto esse trabalho está sendo contributivo, principalmente, sendo professores iniciantes, pois recém-formados os conhecimentos advindos de sua formação estarão frescos em suas mente, podendo ou não promover melhores práticas de ensino.

Levando em conta o resultado das pesquisas² que indicam ainda à existência de milhões de analfabetos no Brasil com idades entre 10 anos ou mais, é preciso que se tenham nas escolas professores alfabetizadores iniciantes que saibam reconhecer, buscar e utilizar das melhores práticas de ensino a serem trabalhadas em salas de aula e a melhor maneira de se trabalhar com cada pessoa. É necessário, portanto, que suas práticas estejam sempre relacionadas com a realidade de cada uma delas, analisando sempre os seus conhecimentos prévios.

² Segundo os resultados do Censo 2010, realizados pelo IBGE aproximadamente 91% da população brasileira com 10 anos ou mais de idade são alfabetizados. Isto é, temos um percentual de 9% não alfabetizados, o que equivale a dizer que aproximadamente 18 milhões de brasileiros não sabem ler e escrever.

Na alfabetização, a criança para além de iniciar o seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita, ela começa também a adquirir conhecimentos que a ajudam a lidar com o mundo. Deste modo, precisa ser realizada da melhor forma, no sentido de que ao aprender a ler e escrever, ela consiga exercer essas práticas, articulando com a sua realidade de vida, usando-as de acordo com as suas necessidades e corretamente, respeitando sempre os outros sujeitos ao seu redor.

Entretanto, não existem políticas que procurem construir um elo entre a formação e o início da docência, conclusão das pesquisas do estado da arte elaborada por Mariano (2012). Diante desta realidade apresentada, questionamos: de que forma os professores iniciantes, sejam eles alfabetizadores ou não, terão garantia de poder proporcionar uma boa docência se não possuem apoio, em alguns casos? Este apoio muitas vezes é omitido até mesmo pelas instituições em que trabalham ou, mais amplamente, do próprio governo, na ausência de políticas públicas que os auxiliem nessa fase. Sobre tal discussão Mariano (2012) conclui que “[...] é no exercício da profissão que se consolida o processo de tornar-se professor. O aprendizado da profissão docente se constrói a partir de seu exercício” (MARIANO, 2012, p. 85), ou seja, não existem políticas públicas favoráveis a esta consolidação.

Outro ponto importante a ressaltar sobre o trabalho de Mariano (2012) em relação as 14 teses discutidas em seu trabalho, é que a de Guarnieri (1996) traz relevantes contribuições exatamente por analisar o aprender a ser professor, construído no cotidiano de uma alfabetizadora iniciante, sendo a única tese encontrada no estudo da arte, realizada por Mariano (2012) sobre o este tema “Professor Alfabetizador Iniciante”.

Diante desses aspectos, esta monografia tem como problema a seguinte questão: como vem ocorrendo às práticas alfabetizadoras dos professores iniciantes e se estas contribuem para a consolidação da alfabetização e letramento no processo formativo dos estudantes?

Tendo em vista esta problematização, objetivou-se primeiramente, analisar como vem ocorrendo essas práticas alfabetizadoras dos professores iniciantes e se estas vêm contribuindo para a alfabetização e letramento no processo formativo dos estudantes. Para tentar contemplar o problema e o objetivo geral, foram delimitados os objetivos específicos em três: identificar as concepções dos professores sobre alfabetização, letramento e alfabetizar letrando; compreender como se dão as

práticas pedagógicas alfabetizadoras utilizadas pelos professores iniciantes, identificando se estas contribuem para o processo de alfabetização com letramento dos estudantes e, finalmente, reconhecer as principais dificuldades encontradas pelos professores iniciantes no fazer pedagógico alfabetizador na sala de aula.

Para fundamentar a pesquisa, foram utilizados trabalhos de diversos autores que discutem sobre o conceito de alfabetização e letramento, e o que pensam a respeito dessas concepções, tais como: Andrea Isotton (2010); Emília Ferreiro (2010), Magda Soares (2006), Gersolina Lamy (2010) entre outros. E também de autores que abordaram em seus trabalhos os professores iniciantes e como se dão a construção/formação dessas práticas de ensino, sendo eles: Albuquerque e Morais(2006); Franco (2012), Ferreira(2014) entre outros.

A presente pesquisa foi realizada em 3 turmas do 1^a ano do Ensino Fundamental, já que compõem parte do ciclo de alfabetização, sendo obrigatoriamente orientadas por professores iniciantes³, uma vez que, as suas práticas são objeto do trabalho em pauta, através de observações e entrevistas semiestruturadas, que conforme dito por Lakatos e Marconi (2007), o entrevistado teria mais liberdade para se desenvolver nas questões. Dessa forma, a pesquisa foi caracterizada como qualitativa e de caráter exploratório, pois, “têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema.” (GIL, 2010, p. 27).

Esta monografia divide-se em cinco capítulos. O primeiro é referente à introdução do trabalho, trazendo pequenas abordagens dos temas trabalhados e os motivos que suscitaram o seu desenvolvimento; o segundo faz uma abordagem teórica e histórica sobre as concepções de alfabetização/letramento, seus conceitos, práticas e métodos, fazendo uma análise das diferenças e semelhanças existentes entre esses dois processos. Além disso, busca discutir os processos como são adquiridas as habilidades de escrita e leitura, de modo que possa se alfabetizar letrando e por fim, uma reflexão acerca desses conceitos e de suas contribuições na prática pedagógica.; no terceiro, abrangem-se um pouco sobre a formação, desafios e práticas pedagógicas dos professores iniciantes, para conhecer um pouco mais sobre esses sujeitos e o processo pelo qual perpassam durante a sua vida pessoal e profissional, já que estes fatores implicam e podem ser determinantes na construção de práticas para o ensino, principalmente por serem iniciantes na profissão; no quarto

capítulo discute-se a metodologia da pesquisa, seu tipo, métodos e instrumentos de dados utilizados para a realização da pesquisa, além de contar com uma pequena abordagem sobre os paradigmas científicos de pesquisa, seus conceitos, abordagens de pesquisa e métodos de trabalho para que se possa ter uma ideia clara das diferenças existentes entre ambas e a importância das duas em nossa sociedade; o quinto capítulo refere-se a apresentação e discursão das informações obtidas durante todo o processo de recolha dos dados no campo da pesquisa, utilizando o aporte teórico para fundamentar as observações e narrativas. E logo após, apresenta-se as considerações finais do trabalho.

2. ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA E CONCEITUAL

Este capítulo apresenta uma abordagem conceitual e histórica sobre a Alfabetização e o Letramento, seus conceitos, práticas e métodos, fazendo uma análise das diferenças e semelhanças existentes entre esses dois processos. Além disso, busca discutir os processos como são adquiridas as habilidades de escrita e leitura, de modo que possa se alfabetizar letrando e, por fim, uma reflexão acerca desses conceitos e de suas contribuições na prática pedagógica.

A primeira seção intitula-se “Alfabetização e letramento no prisma da sua história conceitual: uma abordagem para além da codificação e decodificação”. Nela são apresentados os percursos da alfabetização ao longo da história e o movimento crescente do seu conceito até o surgimento do letramento. Em seguida, discutimos a temática “Apropriação da leitura e da escrita e as relações com as práticas de letramento”. Nessa seção são apresentadas reflexões teórico-metodológicas tentando entrelaçar a aquisição da base alfabética às práticas sociais de leitura e escrita. E, por fim, dialogamos acerca da temática “Reflexões sobre o processo de alfabetização e letramento”, trazendo uma ampla abordagem acerca das práticas que possibilitam alfabetizar letrando.

É relevante trabalhar os conceitos e o contexto histórico da alfabetização e do letramento, de modo que se possam analisar as diferenças e semelhanças existentes entre esses dois processos - que muitos teóricos os consideram como inseparáveis - e, com isso, promover reflexões das práticas e discutir possibilidades para aquisição das habilidades da escrita e da leitura dos estudantes do primeiro ciclo.

2.1 Alfabetização e letramento no prisma da sua história conceitual: uma abordagem para além da codificação e decodificação

Inicializar esta discussão sem uma breve abordagem histórica e conceitual da alfabetização nem mencionar a relevância que a mesma possui para o campo educacional seria um equívoco, até porque nas últimas décadas, foi o período que o letramento começou a suscitar dúvidas e críticas a respeito do que seria de fato a

alfabetização, aumentando o número de pesquisas voltadas para a área, não só relacionadas aos métodos de alfabetização ou as causas do possível fracasso escolar, conforme mencionado por Araújo e Brito (2010), como também, para compreender como se realiza esse processo. Estas pesquisas são necessárias por possibilitarem uma maior compreensão da problemática da alfabetização e suscitarem possíveis melhorias para as práticas dos professores alfabetizadores e, conseqüentemente, contribuírem para a formação de sujeitos mais críticos, participativos e empoderados a partir da apropriação e uso social da leitura e da escrita.

Dessa forma, é preciso entender um pouco mais sobre esse processo, alguns dos seus conceitos e a importância com que vem sendo tratado. Assim, iniciaremos com pequenas abordagens do contexto histórico da alfabetização, para compreendermos a sua relevância para melhor percepção das discussões atuais acerca do tema. Para iniciar, Pérez (2008) traz uma grande contribuição, revelando que, na Antiguidade⁴, “o conhecimento era transmitido oralmente [...] vindo a ser, posteriormente, registrado por escrito, devendo ser fielmente reproduzido (p.179)”. Sendo a escrita totalmente dependente da fala, eles procuravam chegar o mais perto de “símbolos que representassem cada vez mais os sons da fala” (ISOTTON, 2010, p.84). Já, no século I d.C. houve a criação da primeira forma de livro, intitulada *códice*, porém com o enfraquecimento do Império Romano⁵ e a destruição das bibliotecas, a escrita quase desaparece. Na Idade Média⁶, havia a leitura silenciosa; que consistia somente na reprodução das leituras de textos bíblicos, um tempo em que o processo de alfabetização incidia em memorização e oralização, e que só foi sendo mudando a partir dos séculos XII e XIII, devido a algumas práticas realizadas nas Universidades, onde a leitura deixava de ser oral para ser silenciosa. A leitura silenciosa, segundo a autora “[...] permitiu um relacionamento com a escrita que era

⁴ Período que, Segundo Isotton (2010) estende-se até o século V a.C, onde os desenhos se constituíam como uma forma de escrita e onde se encontram os documentos escritos mais precisos.

⁵ Período que se estende de 27 a.C a 476 d.C. e que segundo Melo (2006) demarca novos rumos e prioridades á Educação, já que anteriormente ao Império, a Educação Romana era responsabilidade da família ou de iniciativas privadas, o que causou um grande atraso no processo educacional.

⁶ “Caracterizada pela dominação da Igreja Católica sobre a sociedade [...] Os monges não procuravam controlar não só a educação, mas todos os princípios morais, políticos e jurídicos da sociedade medieval”. (ISOTTON, 2010, p. 87)

potencialmente mais livre, mais íntimo, mais reservado [...] criou a possibilidade de ler mais rapidamente, e, portanto, ler mais textos.” (PÉREZ, 2008, p.181).

Junto com essa prática, surge também a imprensa que contribuiu muito para a prática da leitura, devido à possibilidade de uma maior reprodução dos livros e, conseqüentemente, mais saberes. Entretanto, a sociedade ainda estava atrelada a uma educação de massa, onde as pessoas só aprenderiam os conhecimentos básicos, leituras de textos bíblicos e escrita do nome.

Por fim, a alfabetização no Brasil é iniciada a partir da catequese, no intuito da fiel subordinação dos indígenas para com os portugueses, tendo como instrumentos e métodos para auxílio, os ensinamentos da Igreja Católica. Essa metodologia de ensino, segundo Shigunov, Neto e Maciel (2008, p.173) continha princípios básicos contribuintes para a ordem local, como por exemplo, “[...] a busca da perfeição humana; a obediência absoluta [...] aos superiores; a disciplina severa e rígida; a hierarquia baseada na estrutura militar; a valorização da aptidão pessoal de seus membros”. Estes valores faziam parte de uma educação considerada fundamental para a época e o desenvolvimento da sociedade, sendo destinada para os filhos dos colonos, todavia precisou ser dividida, já que um tipo educacional seria destinado aos indígenas e, para os filhos dos colonos, programaram uma educação de ensino básico: leitura, escrita. Além disso, acrescentou-se um ensino mais erudito para os homens das classes dominantes, que perdurou até o início da república, já que com a expulsão dos jesuítas, houve dificuldades para dar continuidade ao ensino. Entretanto, foi dado seguimento com o mesmo modelo pedagógico devido ao apelo para as práticas religiosas, de disciplina e a autoridade.

No Brasil, quando a burguesia aliou-se ao capitalismo⁷, a alfabetização começou a ser reformulada e, por sua vez, passou-se a determinar quem era ou não cidadão, mediante a educação que possuía. O que aprofundou “[...] a separação a educação do povo e a educação da elite” (PÉREZ, 2008, p.191) E que, infelizmente, permanece até hoje. De acordo com Dikson (2013), foi a partir da República que a exclusão social foi se tornando mais consistente, já que a classe dominante da

⁷ Para Wood (2001, p. 12) o capitalismo diz respeito ao “[...] sistema em que os bens e serviços, inclusive as necessidades mais básicas da vida, são produzidos para fins de troca lucrativa; em que até a capacidade humana de trabalho é uma mercadoria à venda no mercado; e em que, como todos os agentes econômicos dependem do mercado, os requisitos da competição e da maximização do lucro são as regras fundamentais da vida [...]” (WOOD, 2001, p.12)

época destinava o mínimo de instrução a todas as pessoas não alfabetizadas, em busca de mão de obra e não de cidadãos críticos. Entretanto, somente na década de 1960, que essa situação começou a ser protestada devido aos movimentos sociais e populares que buscavam outros propósitos, tais como; educar a população brasileira de modo que pudesse formar cidadãos críticos, que conhecessem os seus direitos e soubessem lutar por eles, e não apenas para o mercado de trabalho.

A Sociedade brasileira da época, de acordo com Lamy (2010), seguia um ideal que prezasse a igualdade e a liberdade, para que todos os cidadãos pudessem ascender-se socialmente por meio de uma escola pública e gratuita, no intuito de “[...] libertar e emancipar o oprimido de sua condição de opressão” (PÉREZ, 2008, p.197). Infelizmente, foram ideias que não puderam seguir adiante, devido à incompatibilidade de interesses econômicos e políticos da época.

De acordo com Lamy (2010), tais incompatibilidades estavam relacionadas à educação e economia⁸ - de maneira que o progresso da primeira foi deixado de lado, para que a segunda pudesse seguir em frente - percebeu-se que os governos e, por conseguinte, seus governantes, acreditavam que o desenvolvimento da economia, na época, seria mais importante que a melhoria da educação, proporcionando assim, uma educação totalmente reprodutora, que ignorava qualquer possibilidade de críticas. Não foi levado em consideração que o desenvolvimento da educação resultaria em consequências favoráveis à economia. Porém, a atitude escolhida e que privilegiava o desenvolvimento da economia trouxe resultados ruins para a alfabetização, ou seja, alarmantes índices de analfabetismo e uma grande marginalização da sociedade.

Os modelos de ensino propostos pelo governo da época aliaram o modelo das escolas à economia do país, já que havia uma grande demanda das indústrias para com os trabalhadores: buscavam por pessoas que soubessem, no mínimo, manusear as máquinas. Assim, “[...] a escola tornou-se atrelada ao modelo político e econômico que exigia baixo nível de consciência crítico social e alto nível de especialização técnica” (LAMY, 2010, p.19). Deste modo, pode-se compreender o porquê do Brasil ainda possuir um número tão grande de pessoas não alfabetizadas.

⁸ Por volta de 1964, de acordo com ideias de Lamy (2010) o governo rompe com os ideais desenvolvimentistas do país para não romper com o modelo econômico. Assim, a educação passou a estar atrelada muito mais a economia e a industrialização, no intuito de apenas formar e capacitar as pessoas para o mercado de trabalho.

Diante disso, os conceitos e métodos utilizados começaram a ser reformulados, revistos em busca de adequações que pudessem atender as demandas e necessidades da população, uma vez que “[...] todo conceito é uma produção histórica, ressignificada em função do contexto social, econômico, político e epistemológico de cada período histórico” (PÉREZ, 2008, p.178). Deste modo, da mesma maneira como os conceitos vão sendo reformulados em busca de adequações que atendam as demandas e as necessidades, as pessoas também precisam estar reformulando-se.

O que não nos deixa tão surpresos assim, já que por volta de 1940, alfabetizadas eram as pessoas que se declaravam sabendo ler e escrever, utilizando da escrita de seus próprios nomes para comprovar, como foi dito por Albuquerque e Morais(2006). E ainda segundo estes os autores, foi a partir de 1950 que os métodos avaliativos foram sendo modificados, de forma que só poderiam ser considerados alfabetizados, àqueles que pudessem ler e escrever um bilhete, e, complementado por Lamy (2010), quando diz que além da leitura/escrita do bilhete, era critério na época que o sujeito possuísse, no mínimo, quatro anos de escolaridade, critério esse criticado e confrontado pela referida autora, quando afirma que, “[...] em se tratando da qualidade que tem sido oferecida nas escolas, muito provavelmente os citados quatro anos não garantiriam alfabetização da população” (LAMY, 2010, p 22).

E o que seria de fato, estar alfabetizado? Diante de tantas alterações na sociedade e as modificações que sofreram o conceito de alfabetização, as características que denominaram o sujeito como um ser alfabetizado há décadas atrás, não são mais válidas hoje em dia.

Segundo Lamy, somente a partir dos anos 1990, que o conceito de alfabetização e os seus critérios foram sendo mais debatidos e pesquisados, devido aos enfoques dados também aos sujeitos desse processo, tais como: o sujeito a ser alfabetizado, seu mediador e o objetivo final, de forma que pudessem nortear essa problemática. E devido a tantas demandas e inovações sociais, “[...] Hoje, o domínio do código linguístico não é condição para o alfabetismo; não basta ler e escrever, mas é preciso também fazer uso da leitura e escrita na vida social” (ANDRADE, 2011, p.21), ou seja, saber ler e escrever contribui muito para o processo de

alfabetização, entretanto, priorizar apenas práticas simplórias com foco apenas na aquisição da base alfabética não garante as diferentes alfabetizações.

Neste contexto contemporâneo que vivemos perante uma sociedade capitalista globalizada, Ferreira e Silva (2007) afirmam que a alfabetização não pode ser compreendida apenas como decodificação e codificação de sons em letras. Uma vez que pouco adianta um sujeito alfabetizado que não faça uso das suas habilidades de leitura e escrita para debater e refletir sobre o mundo ou a si mesmo.

A alfabetização, dentre inúmeras concepções, relacionava-se, em sua maioria, como “[...] um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita.” (TFOUNI, 2004, p.14). Ou “[...] como a capacidade de ler, escrever e fazer cálculos [...]” (Andrade, 2011, p. 31).

Ao comparar estas concepções, percebe-se que Andrade (2011) segue a mesma linha de Tfouni (2004) e contribuem um pouco mais quando acrescenta que a habilidade de saber fazer cálculos também está ligada ao conceito de alfabetização. Concepção que possivelmente está baseada nas propostas trazidas por Freire e que a referida autora define como sendo:

[...] novas propostas alfabetizadoras, embebidas de significados para os alunos. Essa abordagem evidencia a alfabetização como um processo que vai além da codificação e decodificação da língua escrita e transcende para conscientização e transformação dos sujeitos buscando a tomada de decisões autônomas, no sentido de transforma-las (ANDRADE, 2011, p.31).

A partir das concepções freireanas, a alfabetização passou a ser considerada como um processo que permite ao sujeito as condições de ler, escrever, pensar e criar possibilidades para poder falar e discutir sobre os diversos acontecimentos do mundo e sobre si. Complementando esta nova concepção, Perez (2008) revela que é por meio da alfabetização que o sujeito pode formar-se cognitivamente, implicando em uma percepção mais complexa acerca da linguagem.

Analisando as concepções apresentadas, Andrade (2011, p.32) revela que “a alfabetização, tanto no conceito quanto na prática, encontra-se em constante evolução”, provocando mudanças significativas, sobretudo porque, segundo Pérez (2008, p.199):

[...] ampliou-se de tal forma que já não tem sentido falar em alfabetização, mas, sim, alfabetizações [...] conceito plural, implica um enfoque integrado e flexível, articulado a todos os aspectos da vida cotidiana e que para além da comunicação oral ou escrita, traduz uma concepção complexa de linguagem: unidade na diversidade que inclui o falar, escutar, ler, escrever, desenhar, tocar, digitar, cantar, representar etc.

Deste modo, ao ampliar a alfabetização no que diz respeito aos seus conceitos e suas habilidades, e ao considerá-la como direito de todos, segundo Andrade (2011) principalmente, quando se tem a capacidade de promover a emancipação dos sujeitos e baseada na concepção de Ferreiro (2010) que caracteriza a alfabetização como um processo que mesmo sendo individual do sujeito é construído através de interações e informações com o ambiente e as pessoas que os cercam.

Dentre tantos conceitos existentes, os que foram e ainda serão citados, este é um dos que melhor caracteriza o processo de aquisição da língua oralizada/escrita, pelo simples fato de concordar com a referida autora, ao afirmar que aprendemos a partir das interações, seja com o outro ou com o mundo. Contribuindo com a concepção proposta por Freire que nos aponta a importância do sujeito na construção da sua própria aprendizagem. E é diante desta reflexão que não podemos perder de vista a necessidade de promover as mais diversas interações desde a infância, pois como defende Lamy (2010, p.27) “[...] a criança é o sujeito ativo na busca do conhecimento [...]”. Compreendendo assim, é de fundamental relevância que as crianças já comecem, desde cedo, a executar, no seu cotidiano sociocultural, as mais diversas práticas em que a leitura e a escrita estejam presentes. Uma vez que, “Se pensarmos que a criança aprende só quando é submetida a um ensino sistemático, e que a sua ignorância está garantida até que receba tal tipo de ensino, nada poderemos enxergar” (FERREIRO, 2010, p.20). Não se pode pensar que a criança só irá aprender após adentrar as instituições escolares, pois quando chegam às escolas elas já trazem consigo conhecimentos advindos da sua família, e devemos contribuir muito para com isso. Os educandos não iniciam a vida escolar como *tábulas rasas*, para somente lá serem preenchidas, já que levam consigo todas as interações e práticas vivenciadas cotidianamente.

Para Soares (2006, p. 57) a aquisição da alfabetização, caracteriza-se como um “[...] instrumento na luta pela conquista da cidadania.” Nesta mesma concepção, Teale (1982, p. 559), reafirma que a conquista da alfabetização é fundamental para

que os sujeitos possam “[...] usar a leitura e a escrita para a execução das práticas que constituem sua cultura”, ou seja, práticas e conhecimentos adquiridos dentro do seu meio social.

Por isso, é consenso entre os autores que não se deve partilhar da mesma prática para com todos os estudantes, e sim diversificá-las de modo que contemple a totalidade, pois, pensam e aprendem de um jeito singular. Cada um vive à sua maneira e está sujeito a deparar-se com diversas informações, as quais muitas vezes podem entrar em conflito, e é nesse processo que a aprendizagem pode se consolidar. Partindo desse pressuposto das singularidades, houve a necessidade de se pensar um pouco mais o processo de alfabetização, avaliar os seus métodos e suas práticas de ensino e perceber, se por si só, daria conta de atender as necessidades dos sujeitos. Dessa forma, “[...] o alargamento do conceito de alfabetização, abriu espaço para uma nova concepção, um novo termo que em si traz uma distinção, mas não uma separação.” (ANDRADE, 2011, p.49).

Foi justamente a partir da demanda de um conceito mais amplo, que contemplasse a aquisição de leitura e da escrita e suas práticas sociais, que o letramento ganhou vida: um conceito que, segundo as reflexões de Kleiman (1998) está ligado com a nossa maneira de falar e nos relacionar com o mundo.

Assim, as reflexões destacadas só revelam a necessidade de todos os cidadãos se apropriarem das habilidades que possibilitem o ato de ler e escrever, sobretudo, no contexto contemporâneo em que os sujeitos são convidados frequentemente a participarem de práticas e eventos de letramento, o uso social e efetivo da leitura e da escrita nas mais diversas práticas sociais, que para Soares (2002) relaciona-se ao exercício efetivo e competente da tecnologia escrita. Visto que, por mais que a aquisição da alfabetização se constitua como conquista fundamental, outras competências que estão para além do ler e escrever também se fazem necessárias.

A concepção do letramento é apresentada por diversos pesquisadores da área, destacamos Tfouni (2004, p. 21) por revelar que em termos sociais mais amplos, “[...] o letramento é apontado como sendo produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura”. Ou seja, é como se o letramento tivesse surgido a partir da revolução industrial e das suas invenções. “[...] a escrita é juntamente com a roda e o fogo, um

dos inventos que mais profundamente modificaram a mente e a vida humana.” (FRAGO, *apud*, ISOTTON, 2010, p. 82).

Desta forma, o letramento, assim como a invenção da escrita, também propõe mudanças na sociedade, já que, segundo Jung (2007, p. 90) através dele “[...] as pessoas usam a leitura e escrita em diferentes domínios sociais, com diferentes objetivos, interagem de forma diferenciada com o texto escrito [...]”, o que nos leva a entender que, por acontecer em diferentes momentos e com diversos intuitos, a prática do letramento pode se envolver e ser identificada em qualquer ocasião. O que nos faz concordar com Abreu *et al*, (2000, p. 7) ao afirmar que, “[...] as pessoas que vivem e trabalham nas cidades, mesmo quando são analfabetas, têm sempre algum conhecimento sobre as práticas letradas”. Assim, pode-se afirmar que não existe alguém que seja iletrado, pois, por mais que não seja alfabetizado, é possível que em sua vivência consiga resolver problemas, como pegar um ônibus, saber quando vai chover ou fazer determinadas contas sem fazer o uso restrito do sistema de escrita.

No entanto, o que seria um cidadão alfabetizado hoje em dia? Tendo em vista que o problema do Brasil, de acordo com a afirmação de Britto (2007), não está relacionado apenas à parcela da população que não sabe ler e escrever ou fazer cálculos, uma vez que existem ainda àqueles que não estabelecem vínculos com a sociedade, mesmo sabendo desenvolver essas habilidades. Torna-se necessário, portanto, saber o nível de alfabetismo dos sujeitos, para que, a partir daí se possa identificá-los e classificá-los, pois, como destaca Ferreira e Souza (2008, p. 10) “[...] ser ou não ser alfabetizado nessa sociedade exclui”.

A exclusão revelada por Ferreira e Souza (2008) atinge aqueles que não desenvolveram as habilidades de leitura e escrita, julgando como ‘analfabetos’, e até mesmo aqueles que mesmo sabendo ler e escrever, não conseguem utilizá-las nas situações sociais em que estas estão presentes, tendo em vista a concepção de Soares (2006), que só podem agir politicamente aqueles que sabem ler e escrever; não tendo domínio dessas habilidades, conseqüentemente não são vistos como cidadãos e, portanto, excluídos. Corroborando com estas reflexões, Lamy (2010) considera que a alfabetização nos dias atuais vem sendo considerada sob uma perspectiva de mito. Dentro desse ponto de vista, ela diz que nós só consideramos os pontos positivos da alfabetização e esquecemo-nos do lado negativo; aquele que

julga o 'analfabeto' e que o exclui nega-lhe o direito de se revelar na sociedade, de mostrar o que é, o que faz, suas trajetórias e seus saberes.

Apesar de não compreenderem o sistema de escrita, conseguem participar, mesmo que de forma restrita das práticas e eventos de letramento⁹ pois conseguem falar, interagir com o outro e ainda realizar a leitura do seu mundo. Podemos destacar como exemplo um camponês que nunca teve contato com os conhecimentos científicos relacionados à agricultura, mas conhece, a partir das suas vivências e experiências, o tempo certo para plantar e colher.

Dessa forma, seriam considerados letrados aqueles que não somente pudessem ler e escrever, visto que é isso o que distingue os dois conceitos: alfabetização e letramento. A diferença de conceitos para Kleiman (1995) e Tfouni (1995), de acordo com Soares (2002) baseia-se na aquisição individual do código, consequentemente ligado a realização das práticas de leitura e escrita, ou seja, quanto mais os sujeitos vivenciam essas práticas, mais desenvolvem essas habilidades. Sendo assim, alfabetização diferencia-se do letramento mediante as práticas dos sujeitos; os níveis de complexidade que conseguem obter dos fatos e assim, colocarem-se mais criticamente em situações da sociedade. Para contribuir com esta definição, Cagliari (2007, p.68) nos diz que:

[...] é preciso habilitar os alunos a usarem esses conhecimentos de leitura e escrita para coisas úteis da vida, para serem competentes em todos os usos da linguagem oral e escrita na nossa sociedade atual, e até para servir de arma de defesa dos direitos humanos e a cidadania. A aquisição dessas habilidades foi dado o nome de letramento.

E hoje em dia? Ainda se perpetua esse conceito? É o que querem saber as pesquisas e o que também buscamos saber! Como estamos conceituando a educação, a alfabetização, principalmente em um contexto em que se fala muito de letramento? Será que somente ler e escrever o próprio nome basta ou já estamos

⁹ Segundo Street (1995) apud Soares (2003), Práticas de letramento podem ser compreendidas enquanto os comportamentos exercidos pelos participantes num evento de letramento. Já eventos de letramento são as situações em que a língua escrita está inserida tanto na interação quanto na sua interpretação.

em processo de formar cidadãos críticos que possam lutar e ascender-se socialmente?

Na atual conjuntura da sociedade, apenas uma acepção simplista de alfabetização torna-se insuficiente para atender as inúmeras solicitações que são apresentadas no cotidiano. É exatamente por isso, que, segundo Isotton (2010), diante de uma sociedade informatizada, precisamos estar abertos às inúmeras possibilidades de alfabetização, para que assim possamos nos entrosar e saber lidar com as novas estruturas e os avanços técnicos.

Diante da ideia apresentada, pode-se inferir que outras concepções de alfabetização surgiram para que esse processo pudesse acompanhar todos os outros ocorrentes na sociedade. As práticas utilizadas para inserir as pessoas nessas novas estruturas sociais não são as mesmas de décadas atrás. A sociedade atual cobra muito do ser humano, seja pela maneira de se portar, comunicar e até mesmo de vestir-se, levando em conta a grande complexidade dos sujeitos e as suas heterogeneidades. Assim, os conceitos também são ampliados para que, de certa forma, possam englobar todas as pessoas.

É preciso entender que a alfabetização é um termo que está muito ligado as instituições, mas ela também pode ocorrer em outros locais, pois, conforme Soares, (2006, p. 20) “Quando chega à escola para ser alfabetizada, a criança já domina um determinado dialeto da língua escrita convencional [...]”. A criança aprende o tempo todo, em qualquer lugar que esteja e com qualquer pessoa. Ela utiliza das informações e vai internalizando-as da sua maneira. O que não implica dizer que ela pode aprender sozinha, pois a mesma precisa de um mediador, um alfabetizador, professor ou família. Para melhor ilustrar a discussão, Isotton (2010, p. 80) afirma que “[...] a alfabetização não é meramente uma habilidade técnica a ser dominada. É um processo e, por isso mesmo, não termina com o domínio da leitura e da escrita, nem com o término do período de escolarização.” E por justamente não ter o início e nem o fim na instituição escolar é que, segundo Leite (2014, p. 125) “[...] essa linguagem que a criança aprende antes de ingressar na escola precisa ser considerada no processo de ensino da leitura e escrita”.

A criança precisa compreender que as aprendizagens fora da escola também são importantes, principalmente quando relacionadas ao seu dialeto, caso este fuja da norma padrão, uma vez que, conforme Lamy (2010, p. 45) não se pode desconsiderar “[...] as práticas e os saberes reais do sujeito”, pois, a alfabetização é

um processo que possui diferentes importâncias em cada sociedade, não cabendo a nós julgarmos quem quer que seja.

É imprescindível conhecer mais sobre o processo de construção do letramento e da alfabetização, para que depois se possa pensar em relação as práticas pedagógicas ou o modo como elas se constituíram e tornaram-se presentes em sala de aula. As crianças ao chegarem às escolas, além de se distinguirem pelas idades possuídas, diferenciam-se também devido ao conhecimento já apreendido, situação que favorece o letramento, pois este “[...] requer um contexto de leitura, materiais variados, círculos de conversas e diálogos” (FRANCO, 2012, p. 155).

É de acordo com a postura do professor, que esses conhecimentos podem influenciar de alguma forma, pois, conforme concepção de Ferreiro (2010, p. 20) “[...] se pensarmos que a criança aprende só quando é submetida a um ensaio sistemático, e que a sua ignorância está garantida até que receba tal tipo de ensino, nada poderemos enxergar”. É necessário que o professor tenha consciência da importância da articulação dos conhecimentos sociais com os escolares, pois só assim os alunos irão reconhecer-se e identificar-se nesses espaços, contribuindo em muito para com suas aprendizagens.

De acordo ao contexto discutido, vale retomar alguns aspectos relevantes acerca da alfabetização. Para tanto Isotton (2010) contribui ao revelar que foi a partir dos anos 1950 que a alfabetização foi sendo mais valorizada e difundida, de forma que também pudesse estar ao alcance das crianças carentes. Como já destacado na seção anterior, os conceitos de alfabetização foram se reformulando e modificando com o tempo e juntamente com ele, mudaram-se também as formas de se trabalhar. Assim, as cartilhas¹⁰ foram reformuladas, dando prioridade a escrita dos alunos e neste momento surge um dilema: qual método, poderia ser considerado essencial no processo de aprendizagem da língua escrita? Segundo Soares (2006), o enigma da época estava situado entre os métodos analítico¹¹, sintético¹² e misto¹³, pois era tema em pauta constantemente. Até hoje

¹⁰ Segundo Cagliari (2007) o primeiro material didático que surgiu foi em Portugal e tinha o objetivo de catequisar as crianças, continham textos e ensinamentos religiosos, mas com o tempo outros países foram copiando e se adaptando.

¹¹ Segundo Isotton (2010), o método Analítico parte de palavras e sentenças, ou seja, as unidades maiores para chegar às menores, como as sílabas, letras.

¹² Segundo Isotton (2010), no Método Sintético, o processo de alfabetização parte de segmentos menores da fala: fonemas, sílaba, letra, para chegar a palavra, frases, textos. Baseia-se na prática pedagógica dos treinos e da repetição

pesquisadores e profissionais da área buscam descobrir qual o método que, realmente, deve ser trabalhado nas salas de aula, visto que, conforme Cagliari (2007, p. 65), “[...] método é ferramenta e um bom artista, com uma ferramenta inadequada não consegue obter bons resultados.” Mas, será que existe de fato um único método capaz de atender as necessidades e interesses dos sujeitos nesta nova conjuntura social? Até que ponto os métodos tradicionais de alfabetização atendem a um contexto tão complexo e diverso? Retomar a discussão dos métodos é realmente relevante neste contexto em que emerge tantas demandas? Estas são questões bastante recorrentes no cotidiano pedagógico alfabetizador e que buscaremos discorrer ao longo do trabalho.

Fazendo um breve passeio por estes métodos tradicionais da alfabetização, podemos destacar que o sintético é considerado como o mais antigo de todos e se dá de forma mecânica e fragmentada, ou seja, segundo Andrade (2011, p. 37) “[...] inicia-se pelo fonema associado ao código-gráfico.” Parte, portanto, da menor sentença para a maior. Desse modo, os alunos não conseguiam estabelecer relações nenhuma entre o texto e a sua vivência, característica que surge com o método analítico, pois tinha “[...] a finalidade de partir de um contexto mais próximo da vivência das crianças [...] baseado no reconhecimento de frases significativas.” (ANDRADE, 2011, p.37). Entretanto, mesmo partindo de sentenças maiores que gerassem significados para os estudantes, o método ainda consistia num processo de etapas, em que a criança só avançava quando as dificuldades da fase anterior tivessem sido dominadas. Já o método misto, consistia na mistura dos pontos positivos de ambos, mas que em nada modificou, já que, segundo Andrade (2011) tanto o método sintético como o analítico consistia numa aprendizagem que considerava o aluno como papel em branco, não sendo visto como um sujeito ativo no processo de aprendizagem.

Sobre a discussão dos métodos Cagliari (2007) contribui ao refletir acerca da sua origem, qualidades e finalidades, já que estes estão carregados de intencionalidade. São eles que decidem a maneira pela qual as crianças devem aprender, além disso, está submetido a ele também, o sucesso ou o fracasso do processo de aprendizagem. Para o referido autor:

¹³ Segundo Isotton (2010), o método misto procura aglutinar os dois anteriores, ou seja, os sintéticos e os analíticos e utilizar os recursos que cada um oferece.

Os métodos antigos de alfabetização baseavam-se no conhecimento das letras. O começo de tudo era decorar o alfabeto. Depois, vinha o reconhecimento das letras. [...]outra questão ligada a esses métodos antigos era a formação de unidades pequenas, que são as sílabas, tratadas como elementos privilegiados nas cartilhas. A palavra vinha como decorrência do aprendizado das sílabas. (CAGLIARI, 2007, p.54).

De acordo com a reflexão apresentada pelo autor, a aprendizagem a partir dos métodos mais tradicionais de alfabetização, ou seja, os sintéticos, considerados por Cagliari (2007) como os “métodos antigos”, iniciavam-se do menor para o maior. As letras eram apresentadas separadamente para que depois pudessem ser conectadas e melhor explicadas aos alunos, de maneira que a sua evolução se dava onde “[...] pequenas frases fáceis de serem lidas aparecem dando lugar a pequenos textos¹⁴.” (CAGLIARI, 2007, p.61). Entretanto, o método sintético passou por diversos problemas como tantos outros. Por volta do século XX, intensificaram-se no Brasil as campanhas voltadas para a alfabetização. Teóricos como Paulo Freire (1980) e Emília Ferreiro (1990) defendiam a construção de um método de alfabetização que fizesse sentido para os alunos e que considerassem como ativos nesse processo. Por que trabalhar com uma infinidade de palavras e mera decoração do alfabeto para ensinar, já que havia a possibilidade de se trabalhar diretamente com a realidade do aluno? Eis aí, que o método analítico ganhava vantagem, já que consistia na apresentação de palavras pertencentes à realidade do aluno e a aprendizagem iniciava-se através delas, pois nada valeria estabelecer e criar um método específico, sem analisar a realidade, as dificuldades e os conhecimentos que já são advindos dos alunos, porém mesmo evidenciando palavras que fizessem sentido para os sujeitos, ainda consistia em um processo de aprendizagem por etapas, não contribuindo para um bom processo de alfabetização.

Assim, conforme apontado por Frade (2007, p. 88) “[...] discutir métodos, portanto, supõe recolocá-los no seu devido lugar. Se antes esse termo designava o modo de ensinar [...] hoje o termo é abarcado pelo que podemos chamar de uma didática de alfabetização. ” Os inúmeros questionamentos que surgiram sobre os métodos alfabéticos podem ser explicados mediante significação a que o mesmo foi

¹⁴ Estes pequenos textos, na realidade não podem ser caracterizados como tal, exatamente por serem formados por frases soltas e sem sentido. Eram, na realidade “*pseudo*” textos, construídos com a intenção de trabalhar uma unidade específica, descaracterizando totalmente o sentido textual.

colocado. As pessoas o utilizavam como se fossem manuais de instrução e que a ele tudo caberia, transformando o ensino, segundo Soares (2006, p.93) “[...] em uma aplicação rotineira de procedimentos e técnicas”. O que desconsidera toda a valorização e produção da criança, principalmente relacionada à escrita, já que bons resultados na alfabetização não são garantidos apenas com a escolha sobre o método, vai muito além. Conforme Frade (2007) a forma como a sala é organizada, a maneira com a qual a professora trata os seus alunos, tendo em vista os conhecimentos sobre as práticas de escrita e cultura das suas famílias, no intuito de melhor selecionar instrumentos e materiais para o ensino, contribuindo muito para que as crianças consigam dominar a habilidade da escrita compreendendo sua origem e suas finalidades.

Por isso, o processo de escrita não deve ser iniciado somente como uma mera maneira de expressar os sons da fala ou transcrever o que se ouve. No texto, “Como se aprende a ler e escrever” Weisz(1999) nos alerta para isso, que a criança em seu processo de escrita, entende que a mesma é comparada a outra forma de desenho e atrapalha-se quando é questionada a responder o que a sua escrita representa. Nesta fase inicial, o aluno confunde-se em relação ao que a escrita representa, para a maioria delas, a escrita acompanha o som da fala ou o seu tamanho, Segundo Ferreiro e Teberosky (1987):

[...] as crianças possuem conceitualizações sobre a natureza da escrita muito antes da intervenção de um ensino sistemático. Porém, além disso, essas conceitualizações não são arbitrárias, mas sim possuem uma lógica interna que as torna explicáveis e compreensíveis sob um ponto de vista psicogenético. (p.105)

Característica própria da hipótese de escrita pré-silábica¹⁵ pela criança. E compete em um momento, em que a escola e o professor tornam-se essenciais no processo, por mais que as crianças não aprendam somente na escola, cabe a ela essa responsabilidade, sobretudo quando se tratam de crianças oriundas de zona rural ou classes mais baixas, visto que, é por meio dessa interação que a criança vai desenvolvendo a sua aprendizagem aos poucos, interagindo progressivamente com

¹⁵ Pré-silábico demarca o período de iniciação pela escrita da criança, e onde ela, segundo Ferreiro (2010), tem dificuldades para diferenciar o quantitativo e o qualitativo, de forma que não consegue corresponder o tempo sonoro com as sílabas existentes na palavra. Sendo assim, podem escrever palavras com a mesma letra.

a escrita e a leitura, por onde passam progressivamente, pelo período silábico, silábico-alfabético e alfabético¹⁶.

Partindo do pressuposto, de que a criança contará com o devido apoio da instituição, nessas fases que constituem a construção da escrita, pois “[...] é necessária uma boa intervenção em um contexto pedagógico que possibilite a interação do aluno com a leitura e escrita.” (ANDRADE, 2011, p.47). Outra redefinição que deve ser feita nesse período da escolarização remete-se a concepção de leitura que também não se restringe à pura decodificação da palavra, vai muito além. Para corroborar com o que foi dito, Costa (2004, p, 28) aprimora esta compreensão ao revelar que:

[...] é um processo de construir sentidos, é interpretação de textos escritos desde os mais diversos, dos mais simples aos mais complexos [...] e ESCREVER, além de ser um registro de unidades de som (domínio da tecnologia), é capacidade de transmitir significados a um leitor, de forma adequada, ou seja, é um processo de expressar e organizar o pensamento em língua escrita.

As reflexões acerca da leitura e da escrita apresentadas por Costa (2004) revelam uma concepção mais ampla, mais complexa e multifacetada, transcendendo o simples ato de decodificação e codificação da língua; traz a ideia de processo, de construir sentidos [leitura] e de expressar o pensamento [escrita]. Sentidos esses que serão construídos pelos alunos, a partir das práticas abordadas pelos professores, que conseqüentemente devem enfatizar a importância dessas aquisições na sociedade e em seus diversos contextos, para que assim possam apropriar-se de forma autônoma e não como meros reprodutores.

Para contribuir Britto (2007, p.84) afirma que “[...] enquanto a escrita é, em princípio, um produto completo em si mesmo, a oralidade está ligada mais diretamente a função interpessoal da linguagem, as identidades e as relações que as pessoas constroem na interação”. E decorrente da ausência dessas interações, é dado ao próprio indivíduo a culpa pelo seu fracasso escolar, cabendo a ele a

¹⁶ Período Silábico- é quando a criança já consegue identificar que as letras possuem valores sonoros, e assim, de acordo com Ferreiro (2010) elas começam a estabelecer relações entre valores sonoros iguais utilizando letras semelhantes, ou uma letra para cada sílaba; Silábico-alfabético – neste período, a criança pode estabelecer uma letra para cada sílaba ou pode até mesmo reconhecer todos os fonemas e empregá-los, escrevendo assim a palavra como realmente se fala; Alfabético- ultimo período dessa fase de transição, nele a criança já consegue reproduzir quase perfeitamente todos os fonemas, já que podem encontrar dificuldades no que diz respeito, a letras diferentes, mas que possuem sons iguais.

obrigação de interagir, independente das situações político-econômicas que o envolvem, por mais que estas não fossem enfatizadas e aprimoradas na instituição. Situação que não é contrariada pela sociedade, pois, acreditam que o letramento “[...] está intimamente relacionado à apropriação dos conhecimentos que compõem a cultura grafocêntrica e letrada.” (ANDRADE, 2011, p.57). E que o mesmo só acontece dentro das instâncias escolares, o que para muitos ainda é de difícil acesso e, por conseguinte, torna-se uma difícil realização.

Considerando a proposta acima em que a sociedade considera que as aprendizagens só podem ser realizadas na escola, o que sabemos não ser totalmente verdade, traz também como consequência a questão que algumas instituições acreditam que o aluno não aprende determinados conteúdos, mediante as suas condições sociais, por exemplo, e acabam por enfatizar ainda mais essas exclusões quando não ofertam, nem propõem melhorias em suas práticas que possam facilitar a aprendizagem desses alunos. Características que compõem o modelo autônomo de letramento¹⁷, e que é contraposto por Street (1984) que considera, segundo Britto (2007), o letramento como sendo ideológico¹⁸, em que a utilização dessas práticas é totalmente determinada pela sociedade em que se vive, e possui para cada grupo social, um nível de importância e significado, que ainda segundo Britto (2007, p.86), torna-se complementado a partir dos resultados da pesquisa de Heath (1982,1983), pois, “[...] mostra que em certas classes sociais, as crianças são letradas por possuírem estratégias orais letradas [...] desenvolvidas antes mesmo de as crianças serem alfabetizadas, a partir do relato de histórias pelas mães [...]”. Afirmações que, de certa forma, retiram a culpa do fracasso escolar decorrer somente para o aluno, uma vez que o indivíduo não pode levar a culpa quando a sociedade que está inserida não leva a sério a cultura letrada, e valoriza minimamente essas práticas.

¹⁷ Neste modelo, segundo Britto (2007, p.84). “[...] a concepção escolar de alfabetização é reducionista e está quase que causalmente associada com o progresso, a civilização, a mobilidade social [...] no qual a escrita é um produto completo em si mesmo.” Uma concepção que acredita que um texto não necessita de um contexto para ser interpretado e onde as pessoas depositam toda a possibilidade de desenvolvimento oriundas da escola e aquele que não consegue um bom desempenho é culpado mediante sua condição social e econômica na sociedade.

¹⁸ No modelo ideológico, as práticas de escrita e leitura são determinadas pela sociedade, diante disso o significado e a importância que determinados grupos darão a escrita, segundo Britto (2007) são dependentes do contexto em que são adquiridas, sendo assim relacionadas com aspectos culturais e políticos e que o sujeito precisa adquirir.

É certo que a escola é considerada o local onde as práticas de letramento são exigidas e desempenhadas com maior frequência, mas não é a única. Inúmeras são as práticas que podem facilitar o letramento, e que muitas delas podem ser feitas fora desses ambientes, tais como: “[...] discussão do conteúdo de um jornal com amigos, a organização de uma lista de compras, a anotação de mensagens de telefone, enfim, atividades da vida diária que envolvem a escrita” (BRITTO, 2007, p.87). Isso nos mostra um pouco sobre a dimensão dessas práticas, e que a todo o momento estamos realizando alguma coisa que, relaciona-se a leitura, a escrita ou as duas ao mesmo tempo e precisamos ter consciência disso, uma vez que, novas metas de alfabetização e práticas pedagógicas podem surgir de acordo com as práticas sociais de leitura ocorridas, dentro ou fora da escola.

Levando em conta os problemas que perpassam a educação e a alfabetização no Brasil, alguns deles consequentes de desigualdades sociais e econômicas, ou por ser considerado o país com a mínima exigência de permanência dos sujeitos nas escolas, os resultados dos exames nacionais¹⁹ em nada surpreenderam e trouxeram inúmeros questionamentos: como por exemplo, a questão destacada por Frade (2007, p. 75) que está focada em “[...] como podemos dar conta dos processos de decifração, do processo de compreensão da fluência e do desenvolvimento progressivo [...]?” Foi preciso pensar mais a respeito do tempo de permanência das crianças nas escolas e principalmente nos desafios que surgem a partir das novas exigências da alfabetização e do letramento, o que em análise com alguns efeitos positivos da escolarização, contribui para que estabelecessem um maior período escolar, tendo a entrada da criança no ensino fundamental a partir dos 6 anos, de maneira que as crianças iniciassem o seu processo de familiarização com a escola e a escrita desde cedo. Isso pode ser destacado como uma base importantíssima para a alfabetização e um dos pontos positivos, pois, segundo Frade (2007), a alfabetização nesse contexto passa a ser vista como um processo de inclusão.

¹⁹Como, por exemplo, a Provinha Brasil que é uma avaliação diagnóstica das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em língua portuguesa e em matemática desenvolvidas pelas crianças matriculadas no segundo ano do ensino fundamental das escolas públicas do país. A prova é aplicada no início e no fim do ano letivo para permitir o diagnóstico e a aferição da evolução da aprendizagem dos estudantes. (BRASIL, MEC, 2010.)

Nessa concepção, os três primeiros anos do ensino fundamental serão voltados para a consolidação da alfabetização e do letramento, levando em conta os contextos interdisciplinares, de forma que não haja espaços para o ensino de retenção. Há, nesse processo, uma maior valorização, segundo Frade (2007), para com a valorização da cultura e do sistema de escrita. Um processo que não altera somente o tempo e a obrigatoriedade das crianças nas escolas, altera, sobretudo, as práticas pedagógicas com o intuito de que as metas estabelecidas sejam alcançadas. Assim, torna-se necessário avaliar como vivem essas crianças, o meio familiar/cultural e a importância que dão para a educação, de forma que a aprendizagem não venha acontecer de forma que atrapalhe a sua infância.

2.3 Reflexões sobre o processo de alfabetização e letramento

As ações humanas destinadas ao desenvolvimento de melhores conceitos e práticas à a alfabetização, no fundo, possuem a mesma finalidade: Definir práticas pedagógicas que contribuam mais para esse processo, que facilitem a possibilidade de se alfabetizar letrando. Isso revela-se como necessário para que as pessoas entendam que o processo de alfabetização é muito mais do que simplesmente adquirir uma técnica, dominar a arte da escrita ou da oralidade. É um processo essencialmente político, e, além de tudo, “[...] é um instrumento na luta pela conquista da cidadania, e é fator imprescindível ao exercício da cidadania.” (SOARES, 2006, p.59).

E por isso, não pode ser distanciado do conceito de letramento nem muito menos de situações que os envolvam, embora tenha ficado evidente que “[...] os diferentes sentidos e dimensões da alfabetização trazem em si a necessidade de uma maior reflexão para que fique clara a sua semelhança e diferença com o letramento.” (ANDRADE, 2011, p. 60). Magda Soares (2006) ao discutir sobre as perspectivas dadas a função da alfabetização nos remete a essa dualidade de interpretação, pois tanto pode ser para o seu uso através da escrita ou para relacionar a sua importância na sociedade. Segundo a autora, para nomear a última tem-se preferido usar o termo letramento e a importância dada a esta função social. E a importância dada a esta função social implica consequências no desempenho

escolar, ocasionando em algumas vezes, o possível fracasso daquelas que em sua comunidade não fazem uso do dialeto padrão, aquele que é fielmente reproduzido nas escolas e que pode ser associada ao modelo autônomo de letramento. Mas, como culpar um aluno pelo seu fracasso, se o mesmo frequenta uma escola que de acordo com Soares (2006), seleciona, codifica e sistematiza tudo o que a criança vai aprender, sem ao menos levar em consideração suas especialidades, dificuldades relativas ao processo e, principalmente, os interesses da criança? É por essas e outras situações que se devem sempre refletir sobre os processos pelos quais perpassam a alfabetização e o letramento nos dias atuais e, principalmente, às ações voltadas a estes processos. Diante desta abordagem, Andrade (2011, p. 63) evidencia:

[...] a necessidade da prática pedagógica ser norteada pelas demandas sociais para que incorpore uma nova postura no contexto educativo em que a alfabetização e letramento andem lado a lado, pois, apesar de serem ações distintas, devem, num processo articulatório, se integrar.”

Esta abordagem de Andrade (2011), referindo-se as práticas pedagógicas como sendo fundamentais no processo de construção da alfabetização com o letramento, faz com que seja necessário lembrar os problemas pelos quais passaram os métodos de alfabetização, citados no tópico anterior, pois foi atribuído à eles muito mais do que se devia, eram seguidos como roteiros de ensino e manuais. Entretanto, como afirma (SOARES, 2006, p.92) deveriam ser apenas:

[...] o resultado da determinação dos objetivos a atingir (que conceitos, habilidades, atitudes caracterizarão a pessoa alfabetizada?), da opção por certos paradigmas conceituais (psicológico, linguístico, pedagógico), da definição, enfim, de ações procedimentos, técnicas compatíveis com os objetivos visados e as opções teóricas assumidas.

E somente constituído por todas essas etapas estaria pronto para ser utilizado, de modo que abarcaria tanto os processos que perpassam o cotidiano do professor contribuindo para sua prática, como para os processos de aprendizagem realizados pelos alunos. Segundo Emília Ferreira (2010), diversas práticas fazem com que os alunos aprendam que todo o conhecimento já foi instituído e que o papel deles está atribuído a meras reproduções, o que os impedem de se verem como

ativos no seu próprio processo de aprendizagem. Situação que não contribui com a teoria de uma aprendizagem baseada no processo construtivo, elencadas por Ferreiro e Teberosky (1979), pois como defende Albuquerque e Morais (2006, p. 61) o ensino deveria centrar-se em “[...] práticas que promovessem a reflexão sobre como funciona o sistema de escrita alfabética (SEA) e nas quais os aprendizes se apropriassem da linguagem convencional dos diferentes gêneros textuais escritos,” já que é neste espaço que diversos modelos de cultura e realidade se contradizem, sendo necessário que as práticas sejam construídas a partir dali, de forma que possa contemplar a todos, uma vez que:

A alfabetização e o letramento são processos que se entrelaçam, são indissociáveis e devem acontecer de forma simultânea, pois a entrada da criança no mundo da escrita deveria acontecer tanto pela aquisição do sistema convencional de escrita quanto pelo desenvolvimento de capacidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, intimamente ligadas às práticas sociais. (MOREIRA e ROCHA, 2013, p.10).

Portanto, entende-se que para efetivar e consolidar um processo em que os alunos possam se tornar alfabetizados e letrados, é preciso que haja uma ressignificação para esse processo, como foi dito por Moreira e Rocha (2013), para que, além de compreender e utilizar da leitura e da escrita, as pessoas possam também refletir sobre as palavras, suas funções e o grande poder que elas têm na sociedade. Por isso, é preciso ter o entendimento de que, “[...] nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas.” (ABREU, et al, p. 8)

E tendo vista, que diversas são as práticas sociais que os indivíduos participam dentro da sociedade é imprescindível que ninguém de fique fora, já que é através dessa participação, principalmente quando se relaciona a questão dos movimentos sociais que direitos são conquistados e precisamos estar cientes dessas situações, no intuito de buscar sempre o melhor para a sociedade. Dessa forma, conhecer a maneira como as instituições e os professores conduzem a aprendizagem dos alunos em busca de uma aprendizagem que além de alfabetizar, emancipe é de extrema importância. É por isso que exploraremos mais essas questões no capítulo seguinte, a fim de entender não só como agem, e sim, como pensam e como foram formados para tal competência.

3. PROFESSORES ALFABETIZADORES INICIANTES: FORMAÇÃO, DESAFIOS E PRÁTICAS.

Este capítulo refere-se, sobretudo, aos professores iniciantes; aos seus processos formativos, dentro e fora da academia, as suas práticas, desafios e conquistas, no intuito de conhecer um pouco mais sobre esses sujeitos e o processo pelo qual perpassam durante a sua vida pessoal e profissional, já que estes fatores implicam e podem ser determinantes na construção de práticas para o ensino, principalmente por serem iniciantes na profissão. Assim, interessa-nos saber o quão as teorias apreendidas na academia inserem-se e contribuem também para esse processo. Dessa maneira, o capítulo está dividido em três tópicos: o primeiro que aborda sobre o processo formativo com o intuito de uma reflexão sobre os saberes construídos; o segundo sobre desafios para a prática docente, fazendo uma discussão sobre o fazer dos professores iniciantes; e o terceiro, traz reflexões acerca do processo de alfabetização e letramento dos professores iniciantes, tentando estabelecer uma relação entre o saber e o fazer.

3.1 Professores iniciantes e processo formativo: um diálogo com o saber

Vivemos em um mundo onde situações diversas nos fazem não apenas querer, como nos obrigam a estar sempre buscando novos conhecimentos e formações, para que diante das novas tecnologias e evoluções sociais não fiquemos para trás. Assim, como defende Perrenoud (1990, p. 12), as exigências do século XXI impõem ao educador o perfil “[...] de um profissional capaz de organizar situações de aprendizagem.” E levando em conta que “o campo da formação de professores está particularmente exposto a este efeito discursivo, que é também um efeito de moda. E a moda é como todos sabemos, a pior maneira de enfrentar os debates educativos.” (NÓVOA, 2006, p.2) Por isso que, diante de tantas mudanças é necessário estar atento a todas elas e sabendo adaptar-se, não sendo proveitoso, nem estimulante perpetuar práticas que talvez possam fugir da realidade dos alunos em questão. Fato que não é demarcado só nesta abordagem, mas inúmeras discussões voltam-se para essa necessidade, sobretudo os instrumentos normativos

que respaldam e legitimam a prática pedagógica dos professores, conforme destacado a seguir:

É consensual a afirmação de que a formação de que dispõem os professores, hoje no Brasil, não contribui suficientemente para que seus alunos se desenvolvam como pessoas, tenham sucesso nas aprendizagens escolares e, principalmente, participem como cidadãos de pleno direito num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos. (BRASIL, 1999, p.16)

Dentre esses e tantos outros motivos, precisamos conhecer cada vez mais este espaço de alfabetização: quem ensina o que ensina e como ensina, pois, “[...] aquilo que não se possui, ou não se sabe, não se pode dar ou ensinar ao outro (PLATÃO *apud* LEITE, 2014, p.128)”, principalmente, quando se trata de professores alfabetizadores, pois não necessitam somente de conhecimentos da alfabetização para dar um rumo as suas aulas, precisam também compreender os diversos contextos que os estudantes estão inseridos, as necessidades, as trajetórias, além das dificuldades de aprendizagem que cada aluno possui. Estas reflexões nos autorizam afirmar que como o nosso país é misto e heterogêneo, os professores alfabetizadores precisam de muita preparação e muito mais do que uma formação simples e contínua, uma vez que, conforme defendem Maciel e Lúcio (2008, p. 18):

[...] todos nós temos um referencial teórico que orienta o trabalho de alfabetizar e que vai sendo modificado à medida que vamos incorporando novos conhecimentos a esse referencial, por meio da interação com os colegas de trabalho, aluno e em sala de aula e em cursos de formação [...].

E é por isso que Franco (2012), ao discutir sobre as práticas docentes, revela que nem todas elas têm um caráter pedagógico; para se constituírem como tal, necessitam ser exercidas com a intenção de concretizar ações de cunho pedagógico. Assim, é necessário que conheçamos e reconheçamos os profissionais que usufruem dessa disposição, já que nem todos se dão a esse trabalho. São professores que “[...] não conseguem simplesmente dar a lição” (FRANCO, 2012, p.160) que buscam/querem muito mais, e quando se trata de alfabetizar é indispensável que haja essa busca.

Essa é uma necessidade não apenas do professor alfabetizador, principalmente, nos dias atuais “[...] em que as transformações no campo da política, da economia e também da educação têm sido cada vez mais acentuadas.” (FERREIRA, et al, 2014, p.77). E o professor deve estar preparado para contemplar, na sua prática pedagógica, as demandas apresentadas pela sociedade em constante mutação.

Sendo assim, torna-se de extrema importância que os professores estejam cada vez mais em busca de conhecimentos que os possibilitem a criação ou implantação de novos métodos, aprimorando as suas práticas e, para isso, é necessário que sejam apoiados e auxiliados para tais atividades, no intuito de estarem preparados e qualificados para enfrentar diversas realidades e muito mais quando se trata daquele que em sua tarefa, possui o objetivo de alfabetizar, já que, segundo Ferreira e Souza(2008), o professor alfabetizador tem uma responsabilidade muito grande, pois tem o papel de ensinar uma língua, por isso este deve ter grande conhecimento e preparação para isso, mas, infelizmente nem todos possuem essa formação.

Bezerra (2006), ao refletir sobre tal problemática revela que atualmente, as faculdades de Pedagogia estão sendo transformadas em meras escolas técnicas e profissionais, no intuito de que o grande déficit na educação seja coberto, mediante uma formação em massa dos professores. E é corroborando com esse pensamento que Poersch (1990) afirma que mesmo sendo os pedagogos, os melhores profissionais para se trabalhar com a alfabetização, por possuírem conhecimentos e métodos necessários para se trabalhar com a educação, não possuem formação necessária sobre conhecimentos linguísticos, criando-se assim, mais um desafio, entre tantos outros, para este profissional e evidenciando a importância do mesmo em ir buscar sempre por mais conhecimentos para a realização das suas práticas em sala de aula, já que, possivelmente, em sua formação, segundo Bezerra (2006, p.3) a perspectiva de “[...] formar pensadores ou cientistas da educação” não tenha sido abarcada.

Esta reflexão apresentada não é algo tão surpreendente, se pensarmos que essa perspectiva já vem sendo anulada a algum tempo da História, por mais que Nóvoa (1992, p.4), tenha caracterizado que o espaço onde se realiza a formação de professores é, sobretudo, “[...] mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de

conhecimentos, [...] é o momento chave da socialização e da configuração profissional”.

Sem dúvida, é na formação que se inicia o processo e onde as primeiras opiniões e atitudes são construídas, e, às vezes, levadas para toda a vida, já que alguns profissionais não buscam outras qualificações, de forma que os conhecimentos possam ser aprimorados, seja por falta de condições financeiras ou por não encontrarem políticas formativas que se aliem ao seu trabalho. Qualquer que seja o motivo, isso é bastante preocupante, já que tanto os profissionais da educação quanto os governantes precisam saber que, quando investem em uma boa qualificação para a formação do professor, investem também para a boa formação do aluno. E é sobre essa questão que, Segundo Mello (2001, p.101), é preciso que:

Os organismos formuladores de políticas, os financiadores de projetos de reforma, as universidades e outras instituições sociais precisam se dar conta e levar a consequências práticas esse fato óbvio: no caso brasileiro, o investimento na formação de professores para a melhoria da educação básica pode ser o de melhor rentabilidade ou o de melhor relação custo-benefício.

Ou seja, a boa qualificação de um, leva a uma futura qualificação do outro, principalmente quando relembramos que o professor é um espelho para os seus alunos e partilhando de boas práticas e bons exemplos, poderemos pensar, assim como Ferreira *et al* (2014) nas possibilidades de mudanças positivas que este educador trará não só para a sua formação, mas também para os seus alunos e os que a eles rodeiam.

3.2 Professores iniciantes e os desafios da prática: um diálogo com o fazer

Os primeiros anos de experiência para um professor é também um dos seus maiores desafios, pois é nesse período que eles começam a lutar em busca da construção da sua identidade pessoal e profissional. Segundo Caglioni e Rausch (2013), nesse período de transição, as dúvidas, os medos e as tensões podem surgir. Afinal de contas, quando passa de estudante para professor os papéis são invertidos e a responsabilidade das ações, os objetivos e os fins delas, estarão em suas mãos, bem mais do que antes. Para as referidas autoras:

A construção da identidade do professor é um local de conflitos e de lutas, sendo assim, um espaço de construção de maneiras para ser e estar na profissão. Essa construção, geralmente é um processo complexo, em cada um se apropria no sentido da sua história profissional e pessoal. É um processo que precisa de tempo, este, necessário para refazer identidades, para acomodar inovações e assimilar as mudanças. (CAGLIONI E RAUSCH, 2013 p. 4)

É nesta fase que o pensamento, de desistência ou não da profissão, provavelmente apareça. Para alguns estudantes, esse período de construção identitária pode ser iniciado ainda na faculdade, não só com os estágios obrigatórios do curso, mas sim com a participação em alguns projetos interdisciplinares, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em que os alunos desde a sua formação passam a ter um contato mais intensivo com esse processo e conseguem, de certa forma, unir sempre teoria e prática, contribuindo assim para a sua identidade profissional. É uma pena que isso não seja ampliado, de modo que todos os estudantes possam participar, já que os estágios são muito rápidos, ou quando não são “cancelados” devido ao choque de horários das escolas com a Universidade. Entretanto, preciso retificar que não é só por que o aluno participa de projetos como esses que terá uma maior vantagem profissional. Que ele terá mais experiência que outros colegas de curso, sim, mas não mais que professores antigos da área e precisam sempre se lembrar disso, até porque é no contato com o outro que aprendemos ainda mais e “[...] a formação está ligada à experiência de vida.” (FERREIRA, et al, 2014, p.80) O que diferencia em muito um profissional do outro, levando em conta as diversas realidades existentes.

Inúmeros são os desafios que perpassam a vida profissional e até mesmo a pessoal do professor, como já mencionado anteriormente, principalmente porque, “Os mestres e professores, geralmente, enfrentam sozinhos a tarefa de ensinar. Somente os alunos são testemunhas da atuação profissional dos docentes. Poucas profissões se caracterizam por uma maior solidão e isolamento” (GARCIA, 2010, p.15). Isolamento que pode se caracterizar dentro das salas de aula, o que os torna extremamente responsáveis por tudo o que acontece dentro dela, mas que também podemos considerar a solidão como o fato de não ter alguma ajuda do corpo docente, principalmente no seu período inicial, momento em que o profissional se vê diante da sua maior dificuldade, articular todo o conhecimento teórico adquirido

durante a sua formação e transforma-lo em prática. E algumas outras dificuldades vão surgindo mediante o tempo e os momentos pelos quais perpassam a vida profissional, situações que não devem ser mencionadas, somente para destacar as dificuldades, pois os conhecimentos e as habilidades, de certa forma são aprimorados com o tempo. Tempo que para melhor ser definido, foi dividido em fases, como podemos ver na reflexão de Garcia (2010, p 24):

[...] essas competências e capacidades variam de acordo com as diversas fases do ciclo que os docentes atravessam em seu desenvolvimento profissional, caracterizadas pela etapa da iniciação na carreira, a estabilização (novos desafios e preocupações), a estabilidade profissional (reorientação e desenvolvimento continuado) e a fase final (avanço no ensino, sobrevivência e conservadorismo) [...].

Essas fases são melhor caracterizadas, em outros trabalhos, que, segundo Papi e Martins (2016), Garcia (1999, p.4374) as definiu em:

[...] a primeira fase, denominada de Fase de pré-treino, inclui as experiências que os futuros professores tiveram enquanto alunos e que podem influenciá-lo inconscientemente durante o exercício da profissão. A segunda, chamada de Fase de formação inicial, refere-se à etapa de preparação formal para ser professor, que se dá em instituição específica. A terceira, denominada Fase de Iniciação, diz respeito aos primeiros anos de exercício profissional, os quais se configuram como uma etapa ímpar e marcante na vida do professor. A última, a Fase de formação permanente, relaciona-se ao período que inclui as atividades de formação planejadas pelas instituições e pelos próprios professores ao longo da carreira, a fim de permitir que o desenvolvimento profissional seja uma constante.

As referidas fases destacadas por Garcia (2010) e reafirmadas por Papi e Martins (2016) mesmo sendo caracterizadas como períodos distintos, podem sim ser inter-relacionados, já que não é possível afirmar que determinada situação ocorra somente em uma das fases específicas mencionadas, nem que serão as únicas a existir, pois, de acordo com Ferreira (2014a), as dificuldades que perpassam a prática e a formação da identidade docente são inúmeras, e que vêm se intensificando ainda mais, principalmente, estando em um contexto que a técnica é mais bem vista do que a qualidade de ensino.

Ferreira (2014a) também afirma que “[...] hoje, a escola e os professores vêm sendo pressionados a se modificarem e esta tem se dado na pressão sobre a

construção de uma identidade inadequada ao tipo de professor que a sociedade espera e que a educação demanda.” (p.184), ou seja, mais um obstáculo é posto diante dessa construção identitária docente, pois além de vivenciar questões diárias complexas, precisa ainda lutar contra o Estado mediante essa subordinação, pois, tendo em vista a importância do seu trabalho e o poder que ele representa sobre a sociedade, por mais que não venha a ser valorizado, o Estado sabe dessa competência e por isso tenta de diversas maneiras manipular as suas ações, de modo que a formação passe “[...] a ter um caráter técnico-profissionalizante e sendo adaptadas as exigências do mercado.[...] (FERREIRA, 2014a, p.176). Então, como dispor de uma prática que favoreça uma formação crítica-cidadã, se a lógica do capital o inibe? Você entende o que as pessoas precisam, mas não pode ajuda-las, se não o mercado te pune, pois, atendendo a necessidade da Educação você burla todas as regras do capital. Em contrapartida, somente com uma formação baseada pela reflexão teremos a mudança que romperá com o tecnicismo (FERREIRA, 2014a).

O que de fato, demorará para acontecer, pois como já dito anteriormente, passamos por um momento político e econômico em que a situação não permite formar professores críticos com o intuito de promover, no seu fazer pedagógico ações que fomentem a formação crítica seus alunos, uma vez que não é interessante para o capital pois, conforme denunciando por Weisz (1999, p. 53) mobilizar pessoas que soubessem apenas um pouco mais do que aquilo que tinham de ensinar certamente era bem mais viável. Eles necessitam de técnicos, sujeitos que meramente sejam reprodutores e isso está sendo muito bem visto através das reformas educacionais e sociais aprovadas atualmente, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)²⁰.

²⁰ A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. [...] estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

4. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo refere-se à metodologia utilizada, seu tipo, métodos, sujeitos, instrumentos e procedimentos escolhidos para a realização da pesquisa intitulada “Práticas Alfabetizadoras dos Professores Iniciais: Um olhar multifacetado entre o saber e o fazer.”. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa em foco caracteriza-se como qualitativa e apresenta em sua fundamentação o Estudo de Caso.

Além disso, o capítulo como forma de contextualizar, conta com uma pequena abordagem sobre os paradigmas científicos de pesquisa, seus conceitos, abordagens de pesquisa e métodos de trabalho para que se possa ter uma ideia clara das diferenças existentes entre ambas e a importância das duas em nossa sociedade.

4.1 Abordagem metodológica da pesquisa

A pesquisa, segundo Ludke e André (1986), é consolidada a partir do confronto de ideias e informações coletadas pelo pesquisador, na maioria das vezes sendo despertada pelo seu interesse, e debatidas com ideias que já possuam embasamento teórico, para que assim possam ser, no final confirmadas ou negadas. Por muito tempo, as pesquisas para serem qualificadas como tais necessitavam de um rigor maior do que se observa hoje, pois, embora ainda necessitem de ser averiguadas possuem um rigor mais dinâmico, como dito por Charlot (2006, p. 11)

Existem normas de produção científica. Elas são diversas em relação a alguns pontos, por vezes são até conflitantes, mas essas normas existem. Se não há regras, ou se não há uma comunidade para controlá-las, não há mais pesquisa, há uma conversa de botequim sobre a educação.

O que evidencia a validade das pesquisas, uma vez que as pesquisas voltadas para as ciências sociais já são consideradas, o que antes não eram, já que não utilizam das mesmas técnicas e métodos das ciências exatas. Atualmente, fazer pesquisa está sendo uma tarefa em que a maioria dos educadores estão mais dispostos a fazer e Santos (1988, p.57) considera que isto ocorreu devido à:

“[...] euforia cientista do século XIX e da conseqüente aversão à reflexão filosófica, bem simbolizada pelo positivismo, chegamos a finais do século XX possuídos pelo desejo quase desesperado de complementarmos o conhecimento das coisas com o conhecimento do conhecimento das coisas, isto é, com o conhecimento de nós próprios”.

Desse modo, pesquisam mediante áreas do seu interesse ou pela simples vontade de enriquecer ainda mais o seu trabalho, como dito por Ludke e André (1986). Pois, num mundo tão conturbado e cheio de mudanças com as quais vivemos, ensinar exige muito mais conhecimento do que se pensa e é necessário estarmos cientes diante de tudo o que acontece ao nosso redor.

Como mencionado no parágrafo anterior, as pesquisas detinham de um caráter mais rígido, entretanto foi caracterizado assim quando propôs analisar as pesquisas qualitativas da mesma forma que avaliavam as quantitativas, o que sabemos não dar certo, já que para serem concretizadas utilizam de métodos e instrumentos de pesquisa diferentes e dessa forma, avalia-las da mesma maneira não seria justo.

Por muito tempo, mais especificamente, do século XV a meados do século XIX, o paradigma dominante de pesquisa considerava como válidas todas as pesquisas caracterizadas como quantitativas, baseadas na dimensão de quantificar o fenômeno, segundo Ludke e André (1986). Dessa forma, as pessoas tinham uma dimensão do se fazer ciência bem diferente da que temos nos dias atuais e é possível obter maior entendimento a partir da leitura do livro “Um discurso sobre as ciências” de Boaventura de Souza Santos, (1988), o qual nos apresenta perspectivas de como a sociedade compreendia o fazer científico e a produção do conhecimento.

Assim, no contexto do paradigma moderno ou dominante:

“[...] conhecer significa quantificar. O rigor científico afere-se pelo rigor das medições. As qualidades intrínsecas do objeto são, por assim dizer, desqualificadas e em seu lugar passam a imperar as quantidades em que eventualmente se podem traduzir. O que não é quantificável é cientificamente irrelevante. Em segundo lugar, o método científico assenta na redução da complexidade [...] conhecer significa dividir e classificar. (SANTOS,1988, p.46)

Diante dessa afirmação, percebe-se logo de início que a concepção que temos hoje da ciência é bem diferente das concepções defendidas nos séculos anteriores, visto que já consideramos como pesquisa científica aquelas que seus resultados não podem ser transformados em dados quantificáveis, somente. Segundo Santos (1988), o conhecimento nesse período só poderia ser considerado como algo verdadeiro quando dados quantificáveis comprovassem isso, por mais que não fosse válido para todas as situações, principalmente, tratando-se de conhecimentos de natureza social, uma vez que os sujeitos, as suas crenças e a realidade em que se encontram, podem influenciar nos resultados do objeto pesquisado e por este era considerado improprio durante o paradigma dominante e assim, eram descartados.

Entretanto, por meados do século XIX, esta concepção de ciência começa a ser repensada e houve uma maior preocupação para com a vivência social do sujeito e as suas necessidades, em consequência, inúmeros trabalhos acadêmicos começaram a ser pensados e produzidos no intuito de tentar discutir, esclarecer e propor resoluções para questões dessa natureza, fugindo um pouco das metodologias tradicionais estabelecidas de pesquisas limitadas e extremamente técnicas. Até porque, Segundo Santos (1988, p.67) “a ciência não descobre, cria, [...] os pressupostos metafísicos, os sistemas de crenças, os juízos de valor não estão nem antes nem depois da explicação científica da natureza ou da sociedade. São parte integrante dessa mesma explicação.” Todo esse processo fez com que se desencadeasse um período de contradições e discussões, inícios de novos debates, exigindo-se novas formas de metodologia para a pesquisa, já que, “[...] há mais de dez anos que o debate teórico nas ciências humanas, especialmente as ciências sociais aplicadas, têm dado destaque à crise do paradigma dominante [...]” (GOHN, 2009, p.30). E até então, a situação continuava igual e o paradigma já não dava mais conta de acompanhar-nos e contemplar-nos, mediante todas as transformações e inovações ocorridas na sociedade.

Situação complementada por Santos(1988, p. 61) ao dizer que “sempre houve ciências que se reconheceram mal nestas distinções e tanto que se tiveram de fraturar internamente para se lhes adequarem minimamente.[...]” Ao que acentuou ainda mais a crise existente e evidenciou a necessidade de se criar um novo modelo que não tivesse somente a racionalidade científica como única e verdadeira, pois “num período de transição entre paradigmas, seja particularmente importante,

do ponto de vista epistemológico, observar o que se passa nessas ciências.” (SANTOS, 1988, p.61). Um método que desse lugar e importância a outras ciências, neste caso, Antropologia, Geografia e Psicologia como referiu-se Santos(1988), e acrescentando também a educação, abordando as suas práticas pedagógicas, seus sujeitos e métodos.

É neste contexto que surge o paradigma emergente, o qual, segundo Santos (1988, p.63) “[...] não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que, tal como o conhecimento deve traduzir-se em autoconhecimento, o desenvolvimento deve traduzir-se em sabedoria de vida.”. O que entende-se que neste paradigma, conforme dito por Ludke e André (1986) o pesquisador é ativo dentro da pesquisa e é através dele que os conhecimentos e as evidências serão estabelecidos. Para tanto, surgem outros métodos de pesquisa e análises de dados que possam acompanhar e contribuir para com o trabalho do pesquisador, tudo isso no intuito de “[...] contribuir para que a pesquisa em educação produza resultados cada vez mais suficientes para pensarmos as soluções mais adequadas aos nossos problemas [...]” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.8).

Assim, pesquisas voltadas para com as ciências humanas e sociais se constituem como qualitativas e dispõem de “novas propostas de abordagens, com soluções metodológicas diferentes, na tentativa de superar pelo menos algumas das limitações...” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.7) e devido a isso foram baseadas no método fenomenológico que segundo Masini (2006, p.63) “[...] parte da compreensão de nosso viver - não de definições ou conceitos - da compreensão que orienta a atenção para aquilo que se vai investigar.” (p.63). Dessa forma, a pesquisa qualitativa é cheia de “[...] descrições de pessoas, situações e acontecimentos[...]. Todos os dados são considerados importantes” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 12). E é por isso que esta considera o pesquisador como um dos sujeitos ativos no processo, já que o mesmo além de poder pensar sobre a situação-problema consegue aproximar e distanciar-se do seu objeto, mediante os fatos colhidos e observados não só por ele, uma vez que precisa também checar as informações oriundas dos participantes. E é através dessas análises, como dito por Ludke e André(1986) é que os resultados vão se consolidando e podem fugir totalmente das hipóteses anteriormente definidas.

Por fim, diante de todas essas informações, a pesquisa aqui mencionada é caracterizada como qualitativa mediante a sua grande abordagem voltada para o

comportamento e as práticas dos sujeitos. E esse tipo de abordagem é explicado através das ideias de Ludke e André (1986) quando baseados no trabalho de Bogdan e Biklen (1982) apresentam características referentes a pesquisa qualitativa e apontam que nesse tipo de pesquisa é imprescindível que o pesquisador esteja sempre em contato direto com as situações e o ambiente, tendo em vista que os “fenômenos ocorrem naturalmente [...] estes são muito influenciados pelo seu contexto” (p.12). Assim, possuem a descrição como um de seus instrumentos principais e segundo Papi e Martins (2016) “não se fundamenta em idealizações, imaginações, desejos e nem é um trabalho que se realiza na subestrutura dos objetos descritos.” (p.58). O que evidencia bastante a importância do pesquisador estar diretamente ligado com o seu objeto, para que não haja deduções, podendo realizar um excelente trabalho de caráter exploratório, uma vez que “[...] têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema” (GIL, 2010, p. 27).

A pesquisa é caracterizada também por conter como instrumento de recolha de dados, a observação- participante, pois segundo Veiga (1985) ela é a que considera tanto o pesquisador quanto o pesquisado como sujeitos na produção do conhecimento. E para isso, o pesquisador requer papel ativo nesse processo, pois será ele quem deverá primeiramente interpretar, compreender e após isso fazer novas interpretações (MASINI, 2006). Juntamente com essas informações e devido a escolha do tema, tivemos como abordagem de pesquisa o estudo de caso que segundo Ludke e André (1986) é considerado como simples e específico, devendo ser selecionado para todo estudo que tenha como objetivo observar algo singular, por mais que tenha semelhanças em algumas outras situações.

Além disso, “é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.18). Definições que convergem com este trabalho, pois o mesmo terá a descrição das análises e interpretação do pesquisador mediante as situações e narrativas observadas, visto que possui um objetivo voltado para analisar as práticas dos professores iniciantes em turmas de alfabetização e que por serem turmas pertencentes a uma única escola, ele torna-se singular, adequando perfeitamente nessas considerações e em outras, já que ainda segundo Ludke e André (1986) esse estudo permite representar os diferentes pontos de vista ou conflitos em determinadas situação social, possui uma linguagem e forma mais acessível para relatar os dados e o qual posso recorrer a uma variedade de fontes informativas, por

isso, torna-se necessário, ainda de acordo com os autores, identificar os pontos-chaves e delimitar os focos de investigação durante o processo, para que a variedade de informações não se choquem e no intuito de melhor tentar descobrir o que realmente acontece com esses sujeitos.

4.2 Caracterização do campo e dos sujeitos da pesquisa

A Pesquisa foi realizada em uma escola da rede Municipal de Amargosa-Ba, tendo em vista que é o município ao qual a Universidade está situada e que dentre outros existentes é o que por sua vez está tendo mais a presença de professores iniciantes, devido a parceria realizada entre a Secretaria de Educação e Projetos Institucionais da UFRB. Mediante essa vasta possibilidade, a escola foi escolhida com o apoio da Secretária de Educação, pois além de necessitar da sua autorização para a realização do trabalho, pode me indicar qual a instituição que melhor se encaixava a pesquisa, possuindo em sua equipe sujeitos específicos para a realização, que são professores alfabetizadores iniciantes que tenham entre 1 a 3 anos de docência na área.

Deste modo, a pesquisa foi realizada no período de Abril a Agosto de 2017, momento de estreito contato com os sujeitos para poder observar um pouco das suas práticas e o possível progresso dos estudantes.

Sendo assim, o campo escolhido foi a escola municipal Edelvira Sales de Andrade que possui além da Sede, um anexo o qual não foi utilizado, já que o trabalho focou com as 3(três) turmas do 1ª ano do Ensino Fundamental; A escola funciona nos 2(dois) turnos, manhã e tarde e nesse espaço atendem somente as turmas de Educação Infantil e 1ª ano, o que totaliza 4 salas de aula. Possuem também 3(três) banheiros: 2(dois) para as crianças (masculino e feminino) e 1(um) para os profissionais; além de secretaria, copa e uma pequena área para as crianças com dois balanços. As turmas observadas funcionam em turnos diferentes, uma de turno matutino e duas no vespertino. Assim, no que se refere aos sujeitos da pesquisa, analisamos a prática de três professoras do 1º ano do Ensino Fundamental da escola mencionada. Para atender aos princípios éticos contidos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A), a identidade das docentes participantes da pesquisa não foi revelada. Dessa forma, utilizamos nomes

fictícios: JASMIM, como referência a primeira professora, MARGARIDA, como referência a segunda professora e GIRASSOL, para referir à terceira professora.

A turma A é orientada por Jasmin²¹ que está no fim da graduação, mas que já possui experiência na área por não ser o seu primeiro com turmas de alfabetização. Tem formação através do Pacto²² Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); Gestar²³; Formação pela escola-FNDE²⁴, o que deve ter contribuído para o seu processo pedagógico, tendo em vista que a professora é encantada pelo que faz e acredita que essa etapa de ensino é muito gratificante, além de ser fundamental para o seu crescimento acadêmico.

A turma B tem Margarida²⁵ como a professora regente e que diferentemente de Jasmin está no seu primeiro ano como Alfabetizadora e afirmou que no início do ano letivo não gostou muito da ideia, mas que hoje depois de estar diretamente no processo e ver o aluno progredindo é difícil não se envolver. Possui formação através do Pacto/ conexões entre a literatura infantil e a matemática/O brincar na educação infantil (dentre outros).

Já a turma C é orientada por Girassol²⁶ e assim como Margarida detém experiência na Educação Infantil e está no seu primeiro ano de alfabetizadora. Possui formação continuada através do Pacto; Pró-Letramento²⁷; Pró-infância²⁸.

²¹ Nome fictício para preservar o anonimato e atender aos critérios éticos da pesquisa.

²² O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. (MEC, BRASIL)

²³ O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR I apresenta-se como um conjunto de ações articuladas a serem desenvolvidas junto a professores habilitados para atuar da 1ª à 4ª série ou do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental, que estejam em exercício nas escolas públicas do Brasil. (MEC, BRASIL, 2007, p.09)

²⁴ O Formação pela Escola (FPE) é um programa de formação continuada, na modalidade a distância, que tem por objetivo contribuir para o fortalecimento da atuação dos agentes e parceiros envolvidos com a execução, o monitoramento, a avaliação, a prestação de contas e o controle social dos programas e ações educacionais financiados pelo FNDE.

²⁵ Nome fictício para preservar o anonimato e atender aos critérios éticos da pesquisa.

²⁶ Nome fictício para preservar o anonimato e atender aos critérios éticos da pesquisa.

²⁷ Programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. (MEC, BRASIL)

²⁸ O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, é uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas, bem como a melhoria da infraestrutura física da rede de Educação Infantil. (MEC, BRASIL, 2007)

Diferentemente das outras duas professoras, Girassol afirma estar na alfabetização por falta de opção, mas ainda assim diz que é uma experiência muito satisfatória.

A pesquisa de campo foi realizada durante o período de Junho e Julho de 2017 e foi possível observarmos as aulas em diferentes dias da semana de modo que contemplasse as diversas áreas do conhecimento. Além das observações, as entrevistas e a análise de documentos também foram fundamentais para colhemos informações reveladoras acerca do objeto pesquisado, conforme pode ser observado no tópico a seguir.

4.3 Procedimentos de recolha e análise dos dados

Esta pesquisa contou com três instrumentos de recolha de dados: entrevista semiestruturada, observação participante e análise de documentos.

A entrevista semiestruturada foi utilizada porque através dela “o entrevistado tem liberdade para desenvolver cada questão em qualquer direção que considere adequada” (LAKATOS e MARCONI, 2007, p.94). Porém, mediante a interação com o entrevistador, segundo, Ludke e André* 1986, p.33) “o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista,” (Ludke e André, p.33). Ou seja, esse tipo de entrevista permite que o entrevistador incentive o entrevistado a responder ao roteiro elaborado e outras questões que surjam no momento, de uma forma sutil, tranquila e transparente, através de estímulos, sem necessidade de nenhum desconforto.

Dessa forma, as entrevistas aconteceram em dias alternados, conforme a disponibilidade das professoras, assim como a escolha do local e horário. As conversas fluíram, conforme explicávamos o objetivo da pesquisa e o porquê de algumas perguntas, as quais poderiam nos dar um respaldo para pensar não só a maneira como trabalhavam, mas caso fosse possível pensar também sobre a maneira pela qual foram alfabetizadas ou como rememoravam este período, no pois é um fator influenciável de ensino

.Além da entrevista, nos pautamos também na observação-participante, pois além de ocupar segundo Ludke e André (1986) “lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa, [...] possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado” (p.26), uma vez que permite ao

observador a liberdade de recorrer tanto aos conhecimentos pessoais quanto aos teóricos contribuindo de forma positiva para a concretização do trabalho, uma vez que deve ser complicado pesquisar sobre ciências sociais e o comportamento humano, se tivermos um olhar totalmente distante do objeto, sem uma devida aproximação que favoreça o contato entre ambos, até porque:

É fato bastante conhecido que a mente humana é altamente seletiva. É muito provável que, ao olhar para um mesmo objeto ou situação, duas pessoas enxerguem diferentes coisas. O que cada pessoa seleciona para “ver” depende muito de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.25).

O pensamento dessas autoras nos remete à nossa bagagem cultural, as nossas vivências e comportamentos que influenciam muito no nosso pensar, por isso, torna-se imprescindível manter uma boa aproximação com o nosso objeto de estudo, mas aproximar-se somente não é a questão; deve-se também manter o foco destinado para o que realmente nos interessa, pois, “para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática.” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.25). Ou seja, devemos planejar e organizar bem para que esse instrumento de recolha seja considerável para a pesquisa, só é preciso que antes saibamos o que queremos ver e como deveremos ver, para que assim os resultados sejam coletados como se deve, sabendo bem o que é preciso coletar.

Dessa forma, a observação foi realizada de forma direta e feita com o apoio de técnicas metodológicas que envolvam o pesquisador e a situação estudada, o que caracteriza a observação como participante, segundo Ludke e André (1986), uma vez que definindo o papel do observador sem omissões para o grupo pesquisado, não foi difícil “o acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais [...]”. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 29) situação que amplia o modo como o observador pode pensar sobre a situação para melhor interpretá-la.

Para complementar as informações obtidas, nos pautamos também na análise de documentos, uma vez que pode se “constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.” (LUDKE e ANDRÉ, p.38). Ainda, conforme Ludke e André (1986) embora esse tipo de análise

não seja muito utilizada nas pesquisas qualitativas, ela dispõe de uma série de vantagens para o pesquisador, pois possui uma ampla fonte de informações que podem ser retiradas e analisadas sempre por conter um acesso infundável, se bem cuidado além de possuir baixo custo. Dessa forma, os documentos selecionados para análise foram do tipo técnico e pessoal, já que contou tanto com o roteiro de observações e entrevistas. Tendo em vista que a diversidade de informações obtidas sobre um mesmo contexto facilita o trabalho do pesquisador para melhor elaborar o seu trabalho final, por isso, foi de extrema importância tomar muito cuidado nas escolhas dos materiais, para que não houvessem muitas contradições, eliminando o foco real da pesquisa.

Para a realização desta foi necessário cumprir alguns procedimentos éticos que respaldam estudos deste gênero. Inicialmente foi necessário um diálogo com a equipe técnico-pedagógica dos anos iniciais do Ensino fundamental da Secretaria de Educação, a fim de obter autorização e conhecimentos necessários para o espaço escolhido. Depois deste contato inicial que apontou a escola que melhor atende as necessidades da pesquisa, pedimos autorização à direção da escola e as professoras responsáveis pelas turmas do 1º ano do ciclo inicial da alfabetização, na qual seriam realizadas as observações e as entrevistas. Para tanto, foi fundamental um diálogo inicial, explicando o tema a ser pesquisado, os objetivos, os procedimentos metodológicos, ou seja, uma apresentação do projeto de pesquisa, a fim de que os sujeitos envolvidos pudessem conhecer a proposta. Com a aceitação da direção da escola e das professoras, foi entregue o Termo de Consentimento Institucional (APÊNDICE B) com o intuito de formalizar o que foi dialogado, tendo como prerrogativa que em qualquer momento podem desistir da referida pesquisa.

Com a aceitação e assinatura dos referidos termos, foi o momento de agendarmos o período das observações, levando em consideração o roteiro pré-definido para as entrevistas (APÊNDICE D) as quais foram realizadas de acordo ao quadro 1 a seguir:

Quadro 1: Caracterização das entrevistas

Sujeitos da Pesquisa	Data da Entrevista	Local	Duração
Jasmim	14-06-2017	UFRB	25 min
Margarida	28-06-2017	Casa	27 min
Girassol	03-07-2017	Escola	30 min

Fonte: Elaboração própria a partir da pesquisa empírica (2017)

Com a permissão dos sujeitos da pesquisa, as entrevistas foram gravadas e depois transcritas para facilitar o momento de análise e tratamento dos dados. Utilizando, portanto, a análise de conteúdos de Bardin (1977, p.33) que é caracterizada como “conjunto de técnicas de análise das comunicações”. Pois, tendo em vista que as entrevistas realizadas constituem-se, mediante a sua riqueza de informações, como um dos instrumentos principais na recolha de dados, tornou-se preciso “[...] conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça.” (p.45). Até porque inúmeras informações podem ser encontradas nas entrelinhas, assim analisar, de qualquer forma, não garante uma boa interpretação sobre o que não se ouviu. Dessa forma, buscar compreender o que as narrativas das professoras realmente nos informa, podendo analisar o que foi dito por palavras e por gestos é imprescindível para alçar os resultados que se deseja.

5. PROFESSORES ALFABETIZADORES INICIANTES E SUAS PRÁTICAS

O referido capítulo tem por finalidade apresentar e discutir as informações obtidas durante todo o processo de recolha dos dados no campo da pesquisa com as professoras do 1º(primeiro) ano do Ensino Fundamental. Para tanto, foi necessário retomar as bases teóricas utilizadas no momento exploratório a fim de fundamentar e analisar as narrativas, das professoras, sujeitos da pesquisa, pois é aqui que falam a maneira como realizam o seu trabalho e a importância do mesmo, e aqui também as observações se fazem presentes.

5.1 Professores iniciantes e suas concepções sobre o processo de alfabetização e letramento

Tomando como parâmetro os objetivos da pesquisa, foram necessárias, além das observações no cotidiano das classes de alfabetização, a realização de entrevistas semiestruturadas com as alfabetizadoras, a fim de uma maior compreensão dos saberes e fazeres pedagógicos. São os resultados destas entrevistas, entrelaçadas a observação participante que serão analisadas nesta sessão.

Para melhor sistematização, análise e tratamento dos dados, categorizamos em três sessões de acordo aos objetivos específicos. Nesta primeira categoria, buscamos identificar as concepções dos professores sobre alfabetização, letramento e alfabetizar letrando. Assim, analisamos as narrativas dos professores alfabetizadores envolvidas com as discussões teóricas aqui defendidas, tomando como base as seguintes questões: o que entende por alfabetização? O que entende por letramento? Você acredita que esses dois processos caminham juntos? Por quê? Diante das questões levantadas e do objetivo que propomos inicialmente, nesta sessão serão analisadas as narrativas das professoras, mediante suas concepções de alfabetização e letramento e assim discuti-las a partir dos teóricos que já foram também mencionados ou não no decorrer do trabalho. Assim, ao serem problematizadas sobre o que entendiam por alfabetização, apresentando-a como o ato de:

“Ensinar a ler e escrever fazendo com que a criança compreenda o que foi lido e também produzir textos de diversos gêneros” (PROFESSORA JASMIM, 2017).

“Ação de ensinar/aprender a ler e escrever.” (PROFESSORA MARGARIDA, 2017)

Em complemento, a Professora Girassol diz que:

“É um termo que não abrange só a leitura das palavras, mas também da realidade em que os alunos se inserem. Percebe-se a alfabetização como um processo de apreensão do código escrito que parte do que o aluno traz como experiência de vida.” (PROFESSORA GIRASSOL, 2017).

As ideias defendidas pelas professoras apresentam uma concepção de alfabetização como o ato de ensinar a ler e escrever (JASMIM e MARGARIDA) e dialogam com as ideias defendidas por Tfouni(2004) quando afirma que a alfabetização é um processo que abrange as habilidade de leitura e escrita. Já a ideia de Girassol que não considera apenas a leitura da palavra, e inclui a da realidade, assemelha-se com as ideias freireanas defendidas por Andrade(2011) afirmando que o processo de alfabetização da possibilidade do sujeito, ler, escrever, pensar e criar condições de fala para poder discutir situações melhores de vida para si e para os outros, mediante a sua realidade.

Neste liame, Ferreiro e Teberosky(2010) apontam que as considerações feitas sobre a leitura e escrita são tradicionalmente vistas como algo que deva ser ensinado. A concepção dessas autoras rememora a fala de duas professoras acima, Jasmin e Girassol, pois a alfabetização é considerada sim como um ato de ler e escrever e que necessariamente deva ser ensinado por alguém, até porque não saber ler e escrever impede os sujeitos de participarem autonomamente de muitas práticas e eventos de letramento, além de excluí-los de muitas situações sociais que exigem a apropriação da leitura e da escrita.

É consenso entre os pesquisadores da alfabetização a importância da leitura e da escrita na vida dos sujeitos e que tais habilidades são necessariamente esperadas do processo alfabetizador. Diante deste contexto, podemos citar novamente Andrade(2011) uma vez que diz estar o termo alfabetização em constante evolução e que converge com o dito por Pérez(2008) já que a mesma

defende a utilização de um conceito mais amplo para a alfabetização, de forma que necessitamos utilizar o termo no plural, alfabetizações.

Assim, percebe-se que conforme o termo, em sua forma teórica seja ampliado, amplia-se também a sua importância em sociedade e segundo Soares (2006, p.56) isso é devido “a ênfase excessiva posta na alfabetização como fator determinante do exercício da cidadania.” O que na maioria das vezes não leva em consideração os contextos e as realidades condizentes a esses sujeitos.

Realidade que foi percebida através da fala de Girassol, mas que não está contrariando a das outras professoras, a ideia da professora compreende a alfabetização em um sentido mais amplo, não somente da apreensão do código escrito, compreende-o como um processo que vai além da codificação e decodificação da língua escrita, buscando uma conscientização dos sujeitos, para que a partir dos conhecimentos advindos da sua realidade busquem a tomada de decisões autônomas e transformadoras, assim como foi pensado pelas autoras Perez (2008), Ferreiro (2001), Andrade(2011), entre outras como citado acima.

Ao alfabetizar, contribuimos tanto para o sujeito que se alfabetizou, para a sociedade e principalmente para nós, professores, o que é de extrema importância. Em sala, percebi o quão realizadas as professoras ficavam ao perceber a evolução dos alunos na escrita e por isso, todas comentavam sobre o percurso do mesmo até chegar aquele momento. A partir dessas situações e de outras que serão mencionadas durante o capítulo foi compreendido nelas o valor que dão para este ato alfabetizador.

Para melhor compreender os conceitos apresentados pelas professoras pesquisadas, foi também questionado o que entendem por letramento e estas apresentaram as seguintes respostas:

“São as práticas sociais de leitura e escrita” (PROFESSORA JASMIN, 2017).

“Cultivar e exercer práticas de leitura e escrita” (PROFESSORA MARGARIDA, 2017).

“É ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e faça parte da vida do aluno.” (GIRASSOL, 2017).

Os conceitos trazidos pelas professoras associam-se com as falas de diversos teóricos, a exemplo de Kleiman(1995) e Tfouni(1995), que segundo

Soares(2002) quando afirmam que o letramento está ligado as realizações de práticas que envolvem a leitura e escrita, com Soares (2003) que diz estar o letramento associado ao exercício efetivo da língua escrita. Estas concepções revelam que ambas consideram o letramento como um processo que também utiliza da língua, assim como a alfabetização, em sua forma oral ou escrita, para sobressair-se na sociedade.

As narrativas das professoras também podem estar relacionadas, mesmo que de forma tímida, com as ideias de Jung (2007) onde diz que a leitura e a escrita podem ser utilizadas de diferentes formas e objetivos, a depender do campo social e a finalidade que se encontra, uma vez que elas precisam ter sentido. Ou seja, todas essas ideias destacam que são os diferentes usos sociais da leitura e da escrita que caracterizam o letramento, além de alertar minuciosamente a necessidade da inseparabilidade metodológica dos dois conceitos: alfabetização e letramento.

Caglioni e Rausch (2013) trazem em seus trabalhos concepções de alfabetização e letramento que aprimoram este ainda mais, segundo as autoras a alfabetização é caracterizada “como um processo ativo por meio do qual a criança, desde seus primeiros contatos com a escrita, construiria e reconstruiria hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita, compreendida como um sistema de representação.” Enquanto que o “Letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais.” (2013, p.03) Ou seja, as autoras caracterizam os processos como distintos, porém com a necessidade de acontecerem de forma concomitante, a fim de que as crianças possam tanto aprender a ler e escrever, quanto usar socialmente esta leitura e escrita nas mais diversas práticas sociais em que estejam presentes. E por esse motivo, as professoras além de darem as suas opiniões sobre o que seriam esses processos, também falaram sobre a junção ou não dos mesmos e retratando que:

“Alfabetização e Letramento são processos distintos, porém devem andar juntos, é preciso garantir aos alunos a participação em práticas de leitura e produção de textos de diversos gêneros” (PROFESSORA JASMIN, 2017).

“Andam juntos, pois o ideal é alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever dentro de um contexto de práticas sociais de leitura e escrita de modo que o aluno se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.” (PROFESSORA MARGARIDA, 2017).

“Trabalhados juntos. Porque um depende do outro.” (PROFESSORA GIRASSOL, 2017).

Diante das narrativas das professoras percebe-se que possuem uma compreensão acerca da inseparabilidade dos dois processos, pois apresentam concepções próximas a de Soares (2006), Andrade (2011), dentre outros pesquisadores em foco neste estudo. Todas elas apontam a necessidade de um trabalho articulado, que para além de aprender a ler e a escrever, os sujeitos aprendam a função social da leitura e escrita e saibam usar estas habilidades nas mais diversas situações comunicativas.

Corroborando com as ideias apresentadas pelas professoras e comungadas pelas referidas pesquisadoras, Menezes e Nogueira (2015, p. 6) também contribuem com a discussão ao revelar que a importância dada ao processo de alfabetizar letrando tornou-se atualmente no cenário brasileiro a principal característica. Corroborando com essas ideias, Soares (2006) igualmente a Andrade (2011), reforçam que a conquista da alfabetização deve atrelar-se a conquista da cidadania e tendo em vista, que para efetivar a cidadania é preciso partilhar das diversas práticas de leitura e escrita, o que faz com que os processos de letramento e alfabetização sejam cada vez mais articulados durante o ensino.

Deste modo, reconhecer que essas profissionais, sujeitos da pesquisa, pensam de maneira semelhante às autoras citadas é de grande valia, pois para que esses processos façam sentido para o aluno, eles devem ser articulados, cabendo “ao professor criar situações que permitam aos alunos vivenciar os usos sociais que se faz da escrita.” Weisz (1999, p.57). Assim, é necessário que o professor alfabetizador sempre parta da realidade dos sujeitos, tendo em vista que a necessidade do conhecimento da realidade advinda do aluno não refere-se somente ao cognitivo, mas sim em relação as suas possibilidades de aprendizagem.

Durante as observações, sempre que possível, as professoras faziam perguntas que referiam-se as realidades dos alunos sem que se perdesse o do contexto. Uma dessas atividades é exemplificada quando Jasmin trabalhou com a releitura do quadro de Fé Cordula com os seus alunos e solicitou que um dos grupos, construísse um pequeno texto sobre a obra e por ser uma obra que tratava-se da nossa realidade, o São João, foi bem evidente a junção que os alunos puderam fazer. No texto, além de falar sobre a festa junina e os costumes, os

mesmos conseguiram se incluir e deixar claro os seus gostos e preferências do período festivo e tiveram essa oportunidade, por ser uma situação que não fugiu da realidade em que vivem.

Esta atividade consolidada por Jasmin converge com as ideias de Moreira e Rocha(2013) quando afirmam que para efetivar o processo de alfabetizar letrando é necessário que os alunos durante o processo de aprendizagem de leitura e escrita, eles possam ressignificar essas práticas refletindo sobre as palavras e suas funções, a partir das suas vivências.

Outra situação que reafirmou o quão a alfabetização e o letramento são considerados importantes pelas professoras, se deu durante a análise da entrevista quando a professora Girassol afirmou não gostar da alfabetização por preferir outra etapa de ensino, uma fala que assusta, mas que não é percebida em sua prática. Em nenhum dos dias observados, verificou-se alguma aversão durante as atividades e ao contrário, parecia mesmo querer realizar as atividades da melhor forma. A atitude de Girassol foi contrariada pela sua fala, entretanto encaixa-se perfeitamente com a ideia de Franco(2012) ao afirmar que para sermos bons professores, é necessário que não ofereçamos somente a lição, não basta somente ensinar por ensinar. O que corrobora com os argumentos que Cunha e Zanchet (2010, p.194) pois, dizem que “se o professor gosta do que está fazendo e tem interesse pela docência, vai melhorando e superando as dificuldades encontradas” Fatos que caracterizam totalmente a situação de Girassol, uma vez que tendo o gosto pela profissão, é imprescindível que se crie um sentido para a aprendizagem e realize-a da melhor forma possível. E isto foi evidenciado nas aulas de Girassol.

Portanto, aqui podemos analisar um pouco do que as professoras têm em mente e acreditam sobre o processo de ensino-aprendizagem, para que assim seja possível discutir no tópico seguinte, a forma e como trabalham com os alunos de uma maneira que haja uma aprendizagem mais significativa e se utilizam de uma prática que realmente permita contribuir para o processo de alfabetização e letramento.

5.2 Práticas pedagógicas dos professores e contribuições para o processo de alfabetização e letramento dos estudantes

Nesta segunda categoria, buscamos compreender como se dão as práticas pedagógicas alfabetizadoras utilizadas pelos professores iniciantes, identificando se estas contribuem para o processo de alfabetização com letramento dos estudantes. Assim, analisamos as narrativas dos professores alfabetizadores envolvidas com as discussões teóricas aqui defendidas, tomando como base as seguintes questões: Qual a base teórica que sustenta a sua prática? Utiliza de algum método? Qual e por quê? Diante das questões levantadas e do objetivo que propomos inicialmente, nesta sessão serão analisadas as narrativas das professoras, mediante suas concepções teóricas.

Aqui, apresentaremos os conceitos teóricos referentes as práticas pedagógicas e a maneira como as professoras trabalham, através das falas das mesmas e ao modo como orientam-se e dão seguimento ao trabalho realizado. Mas será aqui também o momento em que as observações contribuirão ainda mais, já que serão elas que poderão contrariar ou confirmar o que foi dito pelas professoras ou informar o que não foi dito.

Segundo Ferreiro (2010) “[...] as discussões sobre a prática alfabetizadora têm se centrado na polêmica sobre os métodos utilizados [...] Nenhuma dessas discussões levou em conta o que agora conhecemos.” (p.31). Esta citação de Ferreiro resume muito bem o porquê de até hoje existirem alguns equívocos durante o processo de alfabetização das crianças, pois a discussão exacerbada acerca de qual método deve ser utilizado, não considera o conhecimento existente nas crianças e as dificuldades que possuem. Uma vez, que são sujeitos únicos e com especificidades distintas. Dessa forma, de nada adianta apenas discutir qual o melhor método e sim, qual a prática pedagógica ^{que} deve-se assumir em sala de aula, tendo em vista que “nenhuma prática pedagógica é neutra” (FERREIRO,2010, p.33) e cada uma carrega em si diferentes concepções e formas de aprendizagem, entretanto, nada impede que no decorrer da rotina, caso algumas concepções fiquem fora do contexto, outras necessitem de serem buscadas e/ou aprimoradas.

De certa forma, essa é a real atividade do professor, é nessa transição de práticas que o seu papel é redefinido, como dito por Ferreiro (2010) principalmente

por sabermos que a “criança recebe informação dentro mas também fora da escola” (FERREIRO,2010, p.39). Fato marcante, pois o comportamento da criança pode ser influenciado de forma positiva ou negativa a depender do que se aprende lá fora e o professor deve estar atento a esta situação. Já que conforme Weisz (1999, p. 48) “vindas de universos culturais diferentes, as crianças sabem coisas diferentes [...] Tudo depende do valor que determinadas aprendizagens assumem na comunidade de origem de cada uma delas”.

Diante dessas questões, solicitou-se que as professoras falassem um pouco sobre a sua rotina e as práticas que utilizam em sala de aula, e por mais que algumas coisas não fossem ditas, através das observações outras informações foram acrescentadas, como por exemplo, perceber nas rotinas que a leitura deleite era obrigatória, até porque a mesma também faz parte das atividades orientadas pelo PACTO, programa de alfabetização que visa o desenvolvimento do aluno através de práticas que contribuam para uma alfabetização letrada o qual foi adotado pela maioria das escolas municipais e por isso, as leituras sempre contextualizavam com algo. Importante salientar que o PACTO proporciona os momentos mas a prática e a maneira de conduzir as atividades pelos professores é bem diferente e este é o cerne da questão, principalmente, por serem as mesmas atividades para as turmas e mesmo assim, as professoras de uma forma ou de outra conseguem diferenciar.

Desta forma, percebeu-se que essas alterações sempre eram bastante evidenciadas no momento da leitura; seja pela sua estrutura ou quando era postas, na maioria das vezes em cartaz no centro do quadro, as perguntas feitas para os alunos, as ênfases que as professoras davam as letras, as sílabas e algumas outras perguntas sobre o contexto da história eram bem diferentes da outra turma. Situações como essas, são de grande importância e precisam ser observadas, principalmente quando o foco está voltado para que o aluno possa avançar e não somente para mostrar que tenha dificuldades.

Ao comentar sobre isso, retoma-se para o dia em que uma das coordenações, momento de encontro, discussões e planejamentos dos profissionais da escola foi observada e neste dia, uma das coordenadoras utilizou em seu discurso uma alerta as professoras, para que durante as aulas, elas não focassem somente no que o aluno não sabe, uma vez que isso pode vir a prejudica-lo e desestimula-lo em aprender outras coisas e conforme defende Weisz (1999, p. 40)

“[...] dependendo de como as desenvolve, pode estigmatizar a criança, prejudicando sua autoestima e dificultando, com isso, seu envolvimento com as situações de aprendizagem.” O que acontece em inúmeras situações e na maioria delas, os alunos, sendo eles de qualquer idade, mas uma ênfase maior acontece com os mais velhos, abandonam a escola por não encontrarem nela um apoio suficiente, “[...] acreditando que o conteúdo que a professora ensinava era muito mais do que podia aprender.” (FREITAS, 2016, p.06).

Passando a caracterizarem a escola como “um mundo cheio de regras e valores que eles não compartilham e que não reconhecem como seus.” (FREITAS,2016, p.05). E acabam, somente, tornando-se motivo de gozação para outros, essa situação é bastante prejudicial para o aluno e por isso, torna-se necessário para o professor, “educar o olhar para enxergar o que sabem as crianças que aparentemente não sabem nada.” (WEISZ,1999, p.49) Para que a partir daí, a escola não se torne, apenas, mais um instrumento de exclusão, segundo a autora.

Em contrapartida, é de grande valia afirmar que esse caso não foi percebido em nenhum momento durante as observações na escola, nem relatado por nenhuma delas, por mais que as turmas fossem heterogêneas (com níveis de conhecimentos cognitivos e culturais diferentes) o que contribuía positivamente para a formação de agrupamentos positivos²⁹ e que funcionavam de maneira exemplar.

A partir das narrativas realizadas com as professoras, procurou-se saber de que maneira conduziam as suas práticas e o que ou quem as orientava para a realização do trabalho e Jasmin, logo indicou:

“Os avanços na escrita e leitura são significantes nesta etapa de ensino, o aluno passa a refletir sobre o seu processo de alfabetização. [...] Nas minhas aulas gosto muito de trabalhar com a análise estrutural e fonológica das palavras, grafema e fonema. Inicialmente, trabalho com o alfabeto (vogais e consoantes), após a exploração do nome, textos de memória”. (JASMIN, 2017).

E realmente acontecia, pois no primeiro dia de observação com a turma a professora estava trabalhando com uma releitura de um quadro e para designar uma atividade, separou os alunos em grupos produtivos, segundo o nível de alfabetização e letramento. Assim, a sala ficou dividida em 3(três) grupos e cada um

²⁹ Prática pedagógica utilizada pelo professores, em que o mesmo divide a sala em grupos, no intuito de promover a aprendizagem e interação entre os mesmos.

deles recebeu o alfabeto móvel; Grupo A ficou responsável por identificar os objetos pertencentes na cena, formar a palavra com o alfabeto e depois reescrever no caderno, individualmente; O Grupo B ficou com a mesma tarefa, porém, receberia ajuda da professora; já o Grupo C ficou responsável por escrever um texto que falasse sobre o São João. E para que isso desse certo, seria preciso de bastante conhecimento sobre as escritas e o desenvolvimentos dos seus alunos, “conhecer o que as crianças já sabem e o que podem produzir com e sobre esses saberes.”(WEISZ,1999, p.45) o que a professora aparentou saber e foi muito motivador ver as crianças juntas, criando as suas hipóteses, perguntando uns aos outros sobre como escrever tal palavra ou ensinando-as; essa ficou evidente no grupo responsável pela criação do texto, pertencentes de uma sabedoria que sabemos realmente não estar somente na escola e sem esquecer do mais importante, pois para a aplicação e um bom resultado desse trabalho é imprescindível oferecer as crianças tarefas que lhes caibam e que sejam possíveis aos seus entendimentos.

Quando nos referimos a importância que deve ser dada a realidade cognitiva do aluno, para que não haja conflitos mediante a realização de atividades e até mesmo para a divisão dos agrupamentos produtivos é válido ressaltar que assim como Weisz(1999), Ferreiro e Teberosky (1999, p.32) assumem uma postura favorável a esta concepção, acrescentando que:

Um sujeito ativo é aquele que compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza, etc., em ação interiorizada (pensamento) ou em ação efetiva (segundo seu nível de desenvolvimento). Um sujeito que está realizando materialmente algo, porém, segundo as instruções ou o modelo para ser copiado, dado por outro, não é, habitualmente, um sujeito intelectualmente ativo.

Ou seja, a partir do momento que os alunos tomam parte do controle das suas aprendizagens, discutindo com os colegas a partir dos conhecimentos de cada um, criando hipóteses, fortalecendo a interação produtiva com o outro, mediante a possibilidade de resolver atividades ofertadas e que realmente contribuam para o seu progresso de aprendizagem é uma prática totalmente favorável.

Assim, como na turma de Jasmin, o trabalho com os grupos produtivos também acontecia nas aulas de Margarida, por mais que elas não tenham citado o

trabalho em suas narrativas. Segundo Weisz (1999, p.55) essa é a importância de fazer observações, pois, “quando analisamos a prática pedagógica de qualquer professor, vemos que, por trás de suas ações, há sempre um conjunto de ideias que as orienta. [...]”. E a partir desse fragmento, foi-se perguntado o que elas tinham como base para a orientação de suas aulas e se algum teórico fazia parte dessas construções. Assim sendo, Margarida, igualmente a Jasmin mencionou Emília Ferreiro e acrescentou Ana Teberosky e Leda Tifouni, e ao ser questionada sobre ter algo em que se apoiar citou:

“Sim, o PACTO. Entende-se que a maneira como é dividida a proposta, proporciona aos alunos maior aprendizagem dentro de um contexto.” (MARGARIDA, 2017).

Além de prestar atenção nas atividades sugeridas pelo Pacto, observou-se também como as professoras organizavam os grupos produtivos e o “contentamento” quando algum aluno progredia de um para outro mais avançado. Para registrar e poder analisar o real progresso dos alunos, as professoras se baseiam em algumas escritas dos alunos e juntam com algumas outras anteriores, montando um portfólio ou quadro comparativo, assim como pude observar o de Margarida, que ao perceber o avanço de um dos seus alunos, resolveu fazer o de todos. Em relação a Girassol, não foi percebível essa diferenciação, até porque, não sabe-se se é equívoco, mas além de estarem em pequena quantidade, aparentavam estar nos mesmos níveis de alfabetização, um ou outro que necessitava mais cuidado e nos afirmou que tinha como orientação o:

“O PACTO. Trabalhando contextos com gêneros diferentes, proporcionando um ambiente de leitura” (GIRASSOL, 2017).

Outras atividades foram citadas e consideradas pelas professoras como contribuintes e favoráveis para o desenvolvimento da criança, tais como:

“Textos de diversos gêneros, alfabeto móvel, agrupamentos produtivos de acordo com os níveis de escrita e leitura, jogos com palavras. Incentivo à leitura através do “cantinho da leitura”. (JASMIN, 2017)

“Alfabeto móvel, Silabas Moveis, Preguicinha, Maleta Viajante, textos fatiados, dinâmicas, entre outros.” (MARGARIDA, 2017)

“Leitura e interpretação de pequenos textos com palavras crônicas; Alfabeto móvel; Texto e frases fatiado; Jogos e brincadeiras; Sequência didática.” (GIRASSOL, 2017)

Dentre as atividades narradas pelas professoras, algumas outras também são utilizadas e aqui frisaremos as do projeto de ciências que ocorreu no intuito de introduzir os alunos a uma busca pelos resultados, pois como dito por Weisz (1999, p.52) “quando não se desenvolve um trabalho coletivo e frequente com os alunos para que aprendam a acessar, selecionar, relacionar, hierarquizar e registrar informações a partir de diferentes fontes, como vão aprendê-lo a fazê-los sozinhos?” Esta citação faz com que recordemos a um dos dias de observação quando a professora Jasmin entregou aos seus alunos um pequeno livrinho feito com cartolina e nomeado como pesquisa de ciências e que consistiria em uma atividade extra-classe onde os alunos deveriam pesquisar sobre animais, seus modos, características e costumes de vida. E ao ser interrogada sobre o porquê desta atividade extra-classe, respondeu que no ano seguinte as crianças trabalharão muito com essa questão de pesquisas e entregas de trabalhos e por isso, queria “antecipá-los” um pouco para que tivessem noção do que estava por vir mais à frente.

Por fim, através das observações participantes constatou-se que o PACTO é o que realmente e em maior parte orienta as práticas das professoras, pois utilizam-no diariamente em suas rotinas, a começar pela leitura deleite, momento que desperta o interesse pela leitura sem a obrigação de ser cobrado, já que na maioria das vezes são textos aleatórios³⁰. Entretanto diversas outras atividades também são acrescentadas no plano, como a do projeto de ciências citado acima. Compreendeu-se também que depois das análises das práticas, não podemos revelar como atividades desarticuladas ou tradicionais, uma vez que mesmo partilhando de atividades com caráter mais pontual, alguns outros quesitos são acrescentados, tais como a ludicidade como dito por Girassol (2017) quando indagada sobre o que diferenciava o ensino que oferta do ensino que obteve. O que talvez seja válido ressaltar é que as práticas estão caminhando e trazendo resultados positivos para as professoras e sobretudo para os estudantes.

³⁰ Textos diversos que podem ser indicados pelo Pacto ou podem ser referente a escolha das professoras.

Mediante os exemplos das práticas e as narrativas das professoras apresentadas acima, podemos considerar que constroem os seus planejamentos e práticas baseados no Pacto, uma vez que o programa já faz parte do planejamento escolar da rede municipal e também utilizam de aportes teóricos no intuito de não só construir, como também podem refletir sobre o que se foi feito, convergindo com as ideias de Maciel e Lúcio (2008) quando afirmaram que todos deveriam ter um apoio teórico, até porque através deles, das experiências e das interações obtidas que a nossa prática é aperfeiçoada no intuito de melhor contribuir para o processo de alfabetização com letramento dos estudantes.

Para concretizar ainda mais essa ideia, pode-se dizer que as professoras partilham de práticas contributivas por: partirem da realidade e cultura dos alunos para trabalharem conteúdos em sala, como defendido por Albuquerque e Morais (2006) e pode ser exemplificado pela atividade de releitura da professora Jasmin; por permitirem que durante o processo de aprendizagem da escrita e da leitura, a criança pensa, cria e chega mesmo a inventar, de acordo com Ferreiro(2010) e isto foi observado em sala durante o momento de entrega da mala viajante e um dos alunos da professora Girassol, por não conseguir ainda decodificar todas as palavras construiu uma nova história, não sendo interrompido pela professora, uma vez que fez sentido para ele e para os colegas.

Estimular a transição fonética e valorizar a escrita do aluno, orientando-o para o uso da forma convencional mediante a utilização de atividades que possibilitem essa compreensão são fatos que Ferreiro, segundo Leite (2014) aponta como imprescindíveis para uma aprendizagem com significado, pois o aluno consegue além de desenvolver-se com a escrita, compreende o próprio processo juntamente com o professor. E aqui é válido ressaltar o trabalho feito por Margarida que ao perceber o grande avanço de um dos alunos na escrita durante a correção de um ditado de palavras, montou um quadro comparativo com a escrita de todos eles, desde o início do ano, no intuito de acompanhar e analisar mais o progresso de todos.

5.3 Dificuldades encontradas pelos professores iniciantes no fazer pedagógico cotidiano

Neste tópico, buscamos reconhecer as principais dificuldades encontradas pelos professores iniciantes no fazer pedagógico alfabetizador na sala de aula. Assim, analisamos as narrativas dos professores alfabetizadores envolvidas entrecruzando com as discussões teóricas aqui defendidas.

Tendo em vista que o trabalho do docente, sobretudo alfabetizador, é permeado por inúmeros desafios, faz-se necessária uma melhor compreensão de como se dão tais desafios no cotidiano pedagógico dos professores iniciantes.

Segundo Garcia (2010, p.15), “Os mestres e professores, geralmente, enfrentam sozinhos a tarefa de ensinar. Somente os alunos são testemunhas da atuação profissional dos docentes. “Diante da abordagem defendida por Garcia já é possível encontrar uma das dificuldades mais pertinentes na vida do professor, principalmente, para os iniciantes, pois mesmo estando recém-formado, a identidade profissional ainda está em processo de consolidação, uma vez que, conforme Garcia (2010, p. 18). “Essa identidade não surge automaticamente como resultado da titulação, ao contrário, é preciso construí-la e modelá-la. E isso requer um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica”. Ao formar-se, o sujeito não sai com a garantia de oferecer um trabalho qualificado, até porque isso não é garantido pela formação. “O estudante quando passa a ser professor não está totalmente preparado para tudo que irá encontrar no cotidiano de uma escola e na sala de aula. (CAGLIONI; RAUSCH, 2013, p.10) e somente com o tempo ao realizar as suas práticas e refletir sobre as mesmas que, provavelmente, ele terá certeza do que fazer. Por isso, estar só torna-se complicado já que inúmeras questões precisam de ser resolvidas.

Entretanto, por mais que as falas de Garcia (2010) sejam conceituadas e abordam uma situação real na vida profissional do professor, percebeu-se uma grande interação entre os sujeitos da pesquisa. O que acredita-se, mediante as colocações de Garcia (2010), ser totalmente favorável para a construção do perfil docente, tendo em vista as conversas formais e informais presenciadas durante as observações, as professoras possuem boa interação, umas com as outras, além de contarem com o momento de coordenação, já que o mesmo contribui para que a

instituição em si não abandone o professor, pois este momento de conversas e planejamentos quando bem orientado é de grande valia.

Deste modo, essa interação existente entre as profissionais e a instituição explica o porquê do isolamento profissional não ter aparecido quando as mesmas foram solicitadas a apontarem pontos negativos encontrados na profissão. Em contra partida, apontam para a ausência do acompanhamento dos pais na escola, assim como diversos outros fatores que poderão ser observado nas falas abaixo, que para Jasmin relacionam-se ao fato de:

“Trabalhar com os diferentes níveis de escrita e leitura; O apoio da família no acompanhamento dos filhos; suporte com atividades diferenciadas e renovações nos livros de literatura e a oportunidade de ter um acompanhamento individual com os alunos.” (JASMIN, 2017)

A professora ressalta as dificuldades que se formam durante a profissão e além da ausência familiar, ainda cita sobre o acompanhamento individual, que realmente se feito em sala de aula, o restante da turma perde o foco e não tem como conciliar as duas coisas. Mas outra dificuldade é relatada pela não atualização dos livros de literatura, entretanto, percebi que todas incentivavam a leitura dos alunos. Na sala de Girassol, que também alega sentir ~~uma~~ dificuldade na profissão devido à ausência dos familiares no processo de acompanhamento, pode ser presenciado durante a observação a leitura feita por algumas crianças, duas delas por exemplo leram devido à Mala Viajante³¹, uma estratégia que a escola utiliza para incentivar a leitura dos alunos e que deve na sua devolução, a leitura é socializada com os colegas. Segundo Menezes e Nogueira (2015, p.08) “É muito importante criar um ambiente com leituras variadas, onde a criança tenha oportunidade de vivencias culturais” e o trabalho com a mala e o cantinho da leitura proporcionam isso, principalmente por poderem escolher o tema da leitura.

Outra dificuldade narrada foi encontrada durante a narrativa de Margarida, referindo-se à pouca experiência na docência enquanto alfabetizadora, já que o desafio era refletido pelo:

“fato de ser o meu 1ª ano numa turma de alfabetização” (MARGARIDA, 2017)

³¹ A mala viajante consiste em um prática realizada pela escola, onde a cada sexta-feira uma criança, através de sorteio, escolhe alguns livros para levar para casa e na devolução escolhe um material para socializar com os colegas em sala.

“Apesar das dificuldades que os professores iniciantes colocaram, como a falta de experiência, a falta de formação, a distância da família com a escola, eles apresentaram forte desejo em permanecer na profissão” (CAGLIONI; RAUSCH, 2013, p.09) A afirmação dos autores complementa muito a fala de Margarida quando narrou que um dos seus desafios baseava-se na falta de experiência, mas que mesmo assim não recusou a missão e contou que a escolha da profissão foi motivada pelo desejo de estar próxima as crianças, fazendo algo que lhes acrescentaria futuramente e/ou no cotidiano e hoje diz encantar-se com o avanço das crianças em sala.

Esse encantamento pela profissão está, do mesmo modo, presente na fala de Girassol:

“Desde criança sempre gostei de brincar de professora, por isso fui pegando o gosto de ensinar e me aperfeiçoando na área [...]” (GIRASSOL, 2017).

Girassol, em sua narrativa, amplia um pouco mais o encantamento percebido na fala da professora Margarida, pois aqui ela afirma que o desejo da docência é oriundo desde a sua infância, como também é percebido na fala de Veiga (2010, p.183), quando afirma: “desde a infância eu nutria o gosto pelo estudo e pela sala de aula. Curiosa e interessada, procurava entender os mistérios da docência no convívio com minha mãe.” Os objetivos pelos quais moveram Veiga (2010) e Girassol (2007) a irem em busca da docência como profissão, movem tantos outros sujeitos.

Rabelo (2010) ao discutir sobre a utilização de discursos afetivos na educação, aponta que algumas dificuldades e preconceitos vivenciados na docência são evidenciados simplesmente, porque consideram essas falas e outras como o do afeto pelas crianças, constituírem-se como atividades que devam ser praticadas apenas por mulheres, como já vimos na discussão do segundo tópico. Assim, a autora destaca que esse pensamento, muitas vezes, crítico que diz somente partir das mulheres o gosto pela prática docente é um equívoco, pois desenvolver “[...] um gosto por estudar, por ensinar, formar, transmitir e partilhar conhecimentos.” (Rabelo, 2010, p.166). É um fator importante para o desenvolvimento pessoal e profissional do docente, assim como o do estudante e dessa forma, por isso deveria

ser compartilhado por todos os docentes, sem distinção de sexo ou qualquer característica semelhante.

Segundo, Garcia (2010, p.18) “Quando são interrogados sobre as dificuldades que encontram no trabalho, muitos mestres e professores declaram não estar satisfeitos com suas condições de trabalho” E logo, podemos evidenciar alguns desses outros desafios nas narrativas das professoras, os quais relacionam-se ao tempo. Pois, por serem regentes de uma turma composta em média por 20 (vinte) crianças, torna-se complicado dar apoio e atenção necessárias para um bom desenvolvimento de todos e assim fazem como podem, como dito por Jasmin. E, através de uma conversa indireta durante os dias de observação, em que a mesma professora comentava sobre a dificuldade de um dos estudantes e a importância de ter professores auxiliares para esses que não conseguem desenvolver algumas tarefas e habilidades no mesmo nível que a maioria da sala, visto que acreditava que o aluno, como mencionado, também necessitava de um acompanhante.

Assim, o desafio das condições mencionado por Jasmin é mais referente ao tempo que possui em sala, uma vez que por ser um curto período, não consegue dar o apoio que realmente gostaria, já que são muitos estudantes. Também conversamos sobre o desenvolvimento profissional, o qual exige do professor experiências. Experiência exige mais tempo de trabalho, que como vimos elas não dispõem de muito. Entretanto, mediante a desvalorização profissional, que de acordo com Garcia (2010, p.20) é devido a algumas “características específicas de suas condições de trabalho, que fazem com que se pareça mais com ocupações do que com “verdadeiras profissões”. E em decorrência disso, surgem os salários baixos como também foi citado por Garcia (2010). O que faz com que os professores mesmo sem dispor de muito tempo, necessitem na maioria das vezes, lecionar em mais de uma escola. Fato que retrata a situação de Girassol e Margarida, já que ambas mencionaram trabalhar em duas instituições e relatavam as dificuldades e o cansaço existentes.

Por fim, os maiores desafios apresentados pelas professoras estão centrados em três pontos básicos: o curto tempo em sala, a ausência de experiência e o acompanhamento das famílias nas atividades escolares. Além disso, foi percebido no momento da entrevista que as professoras se sentiram muita dificuldade e até um pouco de dúvida ao relatarem os desafios enfrentados no exercício docente. Tal observação diverge da pesquisa realizada por Cunha e Zanchet (2010, p.190), ao

mencionam que há “[...] um interesse significativo dos professores iniciantes em discutir suas práticas, repartir dificuldades e diferenças, compartilhar frustrações e sucessos”. Sobre esta observação apresentada pelas autoras, foi possível perceber maior interesse em discutir as práticas e desafios vivenciadas apenas nos momentos posteriores a entrevista, por meio de diálogos entre os colegas. Estas observações podem ser relacionadas a reflexão de Cunha e Zanchet (2010, p. 190) ao revelarem que:

Parece ser um período em que estão buscando o seu estilo profissional, onde se estabelecem os valores que vão se constituindo numa marcante cultura. [...] Por um lado são cada vez mais responsabilizados pelo sucesso da aprendizagem de seus alunos, bem como pelos produtos de sua condição investigativa.

Dessa forma, dispendo de tamanha responsabilidade por seus atos é complicado para qualquer professor falar abertamente sobre tudo o que vivencia e necessita de cautela, pois possuem a consciência das obrigações da profissão. Dessa forma, para não haver conflitos, acreditam que seja válido para ambas, refletir sobre as práticas e analisar as dificuldades a partir de conversas em grupo, como pode ser evidenciado nos dias de observação quando as três em diálogo contavam sobre as vivências, sucessos e não-sucessos do dia a dia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de toda a abordagem apresentada, esta pesquisa ganha uma grande significação para as reflexões acerca da temática por apresentar resultados que dialogam com outras pesquisas no âmbito da alfabetização a partir das experiências vivenciadas por professores iniciantes.

Levando em consideração o problema que moveu este estudo, é possível evidenciar que no decorrer da pesquisa, juntamente com a análise das narrativas, percebeu-se que as professoras compreendem a importância desses conceitos, tanto na teoria quanto na prática, uma vez que sabem diferenciar alfabetização do letramento e acreditam na junção dos dois processos para possibilitar uma aprendizagem mais significativa para os seus alunos. Isso pode ser considerado como um importante passo para a construção e realização das práticas alfabetizadoras mais significativas e com função social definida.

Ao tentar compreender como se dão as práticas pedagógicas alfabetizadoras utilizadas pelos professores iniciantes, foi perceptível que as atividades e a maneira como as professoras mediam as situações de aprendizagem no cotidiano da sala de aula contribuem sim para um processo de alfabetização com letramento, uma vez que ao proporcionarem atividades de leitura e escrita, de diversos gêneros textuais, incentivam as crianças a obter gosto pela leitura. Além disso, os textos, na maioria das vezes, fazem parte do cotidiano das crianças, tornando-os mais próximos e favorecendo de forma significativa no seu desenvolvimento. Sem contar com o apoio que as professoras recebem do Pacto, visto que o programa sugere atividades interessantes, oferece também cursos de formação continuada para os professores do município, contribuindo assim o planejamento e a realização de um trabalho com resultados positivos.

A pesquisa também revelou as principais dificuldades encontradas pelas professoras iniciantes no fazer pedagógico alfabetizador na sala de aula. Para estas interlocutoras, o primeiro a ausência de experiência para lidar com as diferentes situações que são apresentadas na sala, além disso, destacaram, também, a insuficiência do apoio e participação dos pais das crianças pois para as professoras, quando existe tal acompanhamento as possibilidades de desenvolvimento no processo de alfabetização e letramento é bem maior. Com isso, fica evidente que

não é apenas o trabalho do professor em sala que proporciona uma alfabetização voltada para o letramento, mas para além dele existe um conjunto, tanto externo - representado aqui pela família -, como interno - representado pelos professores e instituições.

Foi percebido, de acordo com a pesquisa realizada que, por mais que as professoras proponham atividades diversificadas e utilizem aulas mais dinamizadas, a concepção “tradicional” não deixa de estar presente em alguns momentos pontuais, considerados pelas interlocutoras como também necessária, sem, contudo sobrepor a proposta de uma alfabetização com letramento que dialogue com a cultura, com os sujeitos e com as demandas sociais.

Portanto, diante de todas as discussões aqui contidas, não poderíamos ter a pretensão de estudar e pesquisar todas as abordagens inerentes em um tema tão amplo, mas ousamos tecer reflexões acerca do processo de alfabetização dos professores iniciantes no âmbito de uma escola pública de Amargosa-Bahia, a qual apresentou resultados relevantes para fortalecer as referências sobre a temática em foco. Porém, a partir dos resultados deste estudo, surgiram novos questionamentos que poderão e deverão ser melhores discutidos em pesquisas posteriores. Dentre outros questionamentos destacamos: O possível resgate de memórias, através de autobiografias que possam caracterizar o processo pelo qual passou o professor alfabetizador, visto que diante dos inúmeros fatores que influenciam neste trabalho é fundamental buscar as influências, as quais auxiliam na superação dos desafios do cotidiano e contribuem para a consolidação da prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

ABREU, Ana Rosa, et al. **Alfabetização: livro do professor**. Brasília: FUNDESCOLA/SEF-MEC, 2000.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes. **As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?** In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. / organizado por Eliana Borges Correia de Albuquerque e Telma Ferraz Leal. – 3.ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ANDRADE, Maria Eurácia Barreto de. **Alfabetização e Letramento – o desvelar de dois caminhos possíveis/ Maria Eurácia Barreto de Andrade**. Jundiaí, Paco Editorial: 2011.

ARAÚJO, Juliana Brito de; BRITO Antônia Edna. 2010 **PRÁTICA PEDAGÓGICA ALFABETIZADORA: DISCUTINDO CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO**.

Disponível em:

<http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.4/GT_04_05_2010.pdf>. Acesso em 15 de Agosto de 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo/ Laurence Bardin**. Lisboa: Ed. 70, 1977.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica/ Marilda Aparecida Behrens**. – Petrópolis, RJ; 6.ed. Vozes, 2013.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referenciais para formação de professores**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **BASE NACIONAL COMUM**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. Disponível: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em 17 de Agosto 2017

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **GESTAR**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/img/gestar/guia_gestar.pdf>. Acesso em: 17 de Agosto 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PACTO**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>. Acesso em 12 de Ago de 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **FORMAÇÃO PELA ESCOLA**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. Disponível em: <<http://www.fnede.gov.br/programas/formacao-pela-escola/formacao-pela-escola-apresentacao>>. Acesso em 12 de Agosto de 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PRO-LETRAMENTO**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pro-letramento>>. Acesso em: 15 de Ago de 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PROINFÂNCIA. **Secretaria de Educação**

Fundamental. Brasília: MEC/SEF. Disponível em:
<<http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/proinfancia-apresentacao>>. Acesso em 17 de Ago de 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Provinha Brasil.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32050>>. Acesso em 29 de Mar de 2017.

BRASIL. Senado Federal. Decreto nº 3.276, de 06 de dezembro de 1999.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Alfabetismo e educação escolar. In: **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade/** Ezequiel Theodoro da Silva (organizador). - Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção educação contemporânea).

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização: o duelo dos métodos. In: SILVA, Ezequiel Teodoro. (org.). **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

CAGLIONI, Joana; RAUSCH, Rita Buzzi. **Desafio dos Professores Iniciantes no Processo de Alfabetização e Letramento.** 2013. Disponível em:
<<file:///E:/desafio%20dos%20prof.%20iniciantes%20nos%20processos%20de%20alfabetizacao.pdf>>. Acesso em: 10 de Julho de 2017.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11. n. 31. Jan/abr. 2006.

COSTA, Sérgio Roberto. Interação, Alfabetização e Letramento. In: **Letramento: significados e tendências.** Maria Cristina de Mello, Amélia Escotto do Amaral Ribeiro, organizadoras. Rio de Janeiro: Wak, 2004.

CUNHA, Maria Isabel; ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010.

Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 07 dez.1999. **Dispositivos Constitucionais pertinentes.** Brasília: Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 2008.

DIKSON, Dennys. **Alfabetização, Escrita e Leitura: Lugares (não) escondidos na história.** **Revista Contexto e Educação**, 171Ano 28 • nº 90 • Mai./Ago. • 2013 p. 169-183 Disponível em:
<<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/499/2587>>. Acesso em 02 de Julho de 2017.

FERREIRA, L. G. SOUZA, E. C. Prática pedagógica alfabetizadora em classes multisseriadas no contexto rural. In: Encontro estadual de Alfabetização, Letramento e Inclusão Social na Contemporaneidade. **Anais ...** Salvador: UNEB, 2008.p.1-12.

FERREIRA, Lúcia Gracia; FERREIRA, Lucimar Gracia; FERREIRA, Adriana Guerra. Fazer Docente: reflexões sobre formação, trabalho e especificidades das áreas de atuação docente. In: **Formação Docente: identidade, diversidades e saberes/** organização Lúcia Gracia Ferreira, Rita de Cássia Souza Nascimento Ferraz. – 1.

ed. – Curitiba, PR: CRV, 2014. p. 77-88.

_____, Lúcia Gracia. **FORMAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE: práticas e políticas de formação.** In: **Formação Docente: identidade, diversidades e saberes/ organização** Lúcia Gracia Ferreira, Rita de Cássia Souza Nascimento Ferraz. – 1. ed. – Curitiba, PR: CRV, 2014a. p. 167-179.

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Artmed Editora. Porto Alegre. 1999.

_____, Emilia. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. In: **Reflexões Sobre Alfabetização/** Emilia Ferreira. – 25. ed. –São Paulo : Cortez, 2010. – (Coleção questões da nossa época;v.6).

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Alfabetização na escola de nove anos. In: **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade/** Ezequiel Theodoro da Silva (organizador). - Campinas, SP: Autores Associados, 2007. - (Coleção educação contemporânea).

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente/** Maria Amélia do Rosário Santoro Franco – 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2012. – (Coleção Docência em Formação: Saberes Pedagógicos / coordenação Selma Garrido Pimenta.

FREITAS, Lorena. A INSTITUIÇÃO DO FRACASSO: A educação da ralé. In: SOUZA, Jessé. **A Ralé Brasileira: quem é e como vive.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2016.

GARCIA, Carlos Marcelo. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência.** Form. Doc., Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. 31 Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em 17 de Jul de 2017.

GIL, Antonio Carlos, 1946-. **Como elaborar projetos de pesquisa/** Antonio Carlos Gil. – 5. ed. – São Paulo : Atlas, 2010.

HUBERMAN, Michael. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: **Vida de Professores/** Antonio Nóvoa, org. Portugal – Editora Porto, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Vamos conhecer o nosso Brasil, nosso povo; educação.** Disponível em: <http://7a12.ibge.gov.br/vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/educacao.htm>;. Acesso em fevereiro de 2016.

ISOTTON, Andréa Patrícia Probst. Implicações Conceituais na História da Alfabetização. In **Alfabetização em destaque/** Gersolina Antonia de Avelar Lamy; HOELLER, Solange Aparecida de Oliveira, organizadoras. Campinas, SP: Mercado de letras, 2010.

JUNG, Maria Neiva. Letramento: uma concepção de leitura e escrita como prática social. In: **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade/** Ezequiel Theodoro da Silva (organizador). - Campinas, SP: Autores Associados, 2007. - (Coleção educação contemporânea).

KLEIMAN, Ângela B. **“Ação e Mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação”**. In: **Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas**. Roxane Rojo(org.) - Campinas: Mercado de Letras,- 1998.

LAKATOS, Eva. MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de Pesquisa**. Disponível em: <http://www.labev.uerj.br/textos/tecnicas-pesquisa_documentacao-direta-intensiva.pdf>. São Paulo. Editora Atlas S.A. – 6.ed. – 2007.

LAMY, G. A. A. **Panorama da Alfabetização no Brasil: uma introdução**. In: **Alfabetização em destaque/** Gersolina Antonia de Avelar Lamy; HOELLER, Solange Aparecida de Oliveira, organizadoras. Campinas, SP: Mercado de letras, 2010.

LEITE, Maria Iza Pinto de Amorim. Alfabetização: um desafio. In: José Jackson Reis dos Santos; Sandra Márcia Campos Pereira; José Wellington Marinho de Aragão. (org.). **Alfabetizar Crianças e Pessoas Jovens, Adultas e Idosas: Reflexões e Análise de Propostas**. Salvador, BA. EDUNEB, 2014.

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

MACIEL, F.I. P. LÚCIO, I. S. **Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática**. In: CASTANHEIRA, M. L; MACIEL, F. I. P; MARTINS, R. M. F. (Orgs.). **Alfabetização e letramento em sala de aula**. Belo.

Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008.

MARIANO, André Luiz Sena. A Aprendizagem Da Docência No Início Da Carreira: Qual Política? Quais Problemas? . **Revista Exitus**. V.2, n.1, Jan./Jun. 2012 (Política de Formação Docente 04).

MASINI, E. F. S. O enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, I. Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 2006.

MELLO, Guiomar Namó de. **Formação Inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical**. OEI - Ediciones - Revista Iberoamericana de Educación - Número 25, Janeiro, 2001.

MELO, José Joaquim Pereira. **A Educação e o Estado Romano**. Revista Linhas online. [on-line]v. 7.n.2. UDESC. Santa Catarina (2006).

MENEZES, Cátia Soares Madaleno; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES INICIANTE: REVELADA POR SUAS NARRATIVAS. Visão Universitária** (2015) v.1(n.1):1-14.

MOREIRA, Maria Elisa Rodrigues. ROCHA, Elaine Andreia Gonçalves Moreira. **Alfabetizar letrando: novos desafios no ensino da língua escrita**. 2013. Disponível em:

<http://www.iptan.edu.br/publicacoes/saberes_interdisciplinares/pdf/revista12/ALFABETIZAR_LETRANDO.pdf>. Acesso em: 3 de Agosto de 2016.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. 1992. In:< http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>. Acesso em 06/12/2016.

_____, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. 2006. António Nóvoa. Universidad de Lisboa. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación. Lisboa, Portugal. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em 07 de Maio de 2017.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **O Desenvolvimento Profissional de Professores Iniciais e as Pesquisas Brasileiras**. In: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/860_637.pdf>. Acesso em: 06 de Novembro de 2016.

PÉREZ, Carmem Lúcia Vidal. ALFABETIZAÇÃO: um conceito em movimento. In: **Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes** / Regina Leite Garcia(org.). – São Paulo : Cortez, 2008.

PERRENOUD, Philippe. PAQUAY, Léopold. ALTET, Marguerite. CHARLIE, POERSCH, J. M. Pode-se alfabetizar sem conhecimentos linguísticos? In: TASCAM; POERSCH, J. M. **Suportes Linguísticos para a alfabetização**. 2. ed. Porto Alegre: Sagra, 1990.

RABELO, Amanda Oliveira. “Eu gosto de ser professor e gosto de crianças” - A escolha profissional dos homens pela docência na escola primária. Revista Lusófona de Educação, v.15, 2010, 163-173. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n15/n15a12.pdf>>. Acesso em 24 de agosto de 2017

SANTOS, Boaventura De Sousa. Um Discurso Sobre As Ciências. Boaventura de Sousa Santos. **Revista Estudos Avançados**. vol.2 no.2 São Paulo May/Aug. 1988. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141988000200007>. Acesso em 21 de Agosto de 2017

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. **O Ensino Jesuítico No Período Colonial. Educar**, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Editora UFPR.

SOARES, Magda. NOVAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA: LETRAMENTO NA CIBERCULTURA. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>>. Acesso em 29 de Ago, 2017.

_____, Magda. Alfabetização e cidadania. In: **Alfabetização e letramento/** Magda Soares. 4. ed. – São Paulo.: Contexto, 2006.

_____, Magda. Alfabetização a (des)aprendizagem das funções da escrita. In: **Alfabetização e letramento/** Magda Soares. 4. ed. – São Paulo.: Contexto, 2006.

_____, Magda. Alfabetização em busca de um método. In: **Alfabetização e letramento/** Magda Soares. 4. ed. – São Paulo.: Contexto, 2006.

TFOUNI, Leda Verdiani, **Letramento e Alfabetização** / Leda Verdiani. 6.ed. – São Paulo, Cortez, 2004. – (Coleção Questões da Nossa Época; v. 47)

WEISZ, Telma. O que sabe uma criança que parece não saber nada” In: **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1999.

_____, Telma. Como se aprende a ler e escrever. In: **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1999.

WOOD, Ellen Meiksins. **A Origem do Capitalismo**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001. 143p.

APÊNDICES

APÊNDICE A**CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA****TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL**

Prezado (a) Senhor (a):

Solicito sua autorização para realização do projeto de pesquisa intitulado: **PRÁTICAS ALFABETIZADORAS DOS PROFESSORES INICIANTES: UM OLHAR MULTIFACETADO ENTRE O SABER E O FAZER**, de minha responsabilidade, Nalim Moura Santos, graduando (a) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), do Centro de Formação de professores (CFP) Amargosa - Bahia. Este projeto tem como objetivo geral: Analisar como vem ocorrendo as práticas alfabetizadoras dos professores iniciantes e se estas vêm contribuindo para a alfabetização e letramento no processo formativo dos estudantes. Para tanto, elegemos a metodologia de enfoque qualitativo, sendo o trabalho configurado como Estudo de Caso. Escolhemos como técnicas de coleta de dados a entrevista, observação e análise de documentos.

A qualquer momento, os(as) senhores(as) poderão solicitar esclarecimentos sobre o trabalho que está sendo realizado e, sem qualquer tipo de cobrança, poderá desistir de sua participação.

Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados na publicação da monografia, contudo, assumo a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes de sua instituição. Nomes, endereços e outras indicações pessoais não serão publicados em hipótese alguma. Os bancos de dados gerados pela pesquisa só serão disponibilizados sem estes dados. Na eventualidade da participação nesta pesquisa causar qualquer tipo de dano aos participantes, comprometo-me a reparar este dano, ou prover meios para a reparação. A participação será voluntária, não forneceremos por ela qualquer tipo de pagamento.

Autorização Institucional

Eu, _____, responsável pela instituição, declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa acima, e concordo em autorizar a execução da mesma nesta Instituição. Sei que a qualquer momento posso revogar esta Autorização, sem a necessidade de prestar qualquer informação adicional. Declaro, também, que não recebi ou receberei qualquer tipo de pagamento por esta autorização bem como os participantes também não receberão qualquer tipo de pagamento.

Amargosa - Bahia, _____ de 2017.

Nalim Moura Santos

Responsável Institucional

APÊNDICE B**CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA****TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezados(as):

Solicito sua participação voluntária na pesquisa intitulada: **PRÁTICAS ALFABETIZADORAS DOS PROFESSORES INICIANTEs: UM OLHAR MULTIFACETADO ENTRE O SABER E O FAZER**. De minha responsabilidade, Nalim Moura Santos, graduando(a) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), do Centro de Formação de professores (CFP) Amargosa - Bahia. Este projeto tem como objetivo geral: Analisar como vem ocorrendo as práticas alfabetizadoras dos professores iniciantes e se estas vêm contribuindo para a alfabetização e letramento no processo formativo dos estudantes. O(s) procedimento(s) adotado(s) ser(ão) através de observação, entrevista e análise de documentos.

A qualquer momento, os colaboradores poderão solicitar esclarecimentos sobre o trabalho que está sendo realizado e, sem qualquer tipo de cobrança, poderá desistir de sua participação. Eu estarei apta a esclarecer estes pontos e, em caso de necessidade, dar indicações para contornar qualquer mal-estar que possa surgir em decorrência da pesquisa ou não.

Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados na publicação de artigos científicos e da monografia, contudo, assumo a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo das participações. Nomes,

endereços e outras indicações pessoais não serão publicados em hipótese alguma. Os bancos de dados gerados pela pesquisa só serão disponibilizados sem estes dados.

Aceite de Participação Voluntária

Nós abaixo relacionados, declaramos que fomos informados dos objetivos da pesquisa acima, e concordamos em participar voluntariamente da mesma. Sabemos que a qualquer momento podemos revogar este Aceite e desistirmos de nossa participação, sem a necessidade de prestar qualquer informação adicional. Declaramos, também, que não recebemos ou receberemos qualquer tipo de pagamento por esta participação voluntária.

Amargosa - Bahia, _____ de 2015.

Graduanda

Colaboradores Voluntários

NOME	ASSINATURA

APÊNDICE C

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Título da Pesquisa:

Pesquisadora:

Orientadora: Prof.^a. Dr^a. Maria Eurácia Barreto de Andrade

ROTEIRO DE ENTREVISTA**I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO**

IDADE:

ANO DE FORMAÇÃO:

TEMPO DE EXPERIÊNCIA:

FORMAÇÃO CONTINUADA:

II. GOSTA DO QUE FAZ? QUAL O MOTIVO DE ESCOLHER A PROFISÃO DE PROFESSOR ALFABETIZADOR?

III. O QUE ENTENDE POR ALFABETIZAÇÃO?

IV. O QUE ENTENDE POR LETRAMENTO?

V. VOCÊ ACREDITA QUE ESSES PROCESSOS CAMINHAM JUNTOS OU SEPARADOS? POR QUE?

VI. QUAL A BASE TEORICA QUE SUSTENTA A SUA PRÁTICA?

VII. UTILIZA DE ALGUM METODO? QUAL E POR QUE?

VIII. QUAIS OS ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DA SUA PRÁTICA?

IX. DESCREVA ATIVIDADES QUE VOCÊ CONSIDERA FUNDAMENTAIS PARA ALFABETIZAR;

X. CONSEGUE LEMBRAR DO SEU PERIODO DE ALFABETIZAÇÃO? COMO O CONSIDERA? UTILIZA DE ALGUMAS PRÁTICAS EM SUAS AULAS?