

KATIANE BEATRIZ DA SILVA PAGNAN

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: O QUE
DIZEM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
UBERABA, MG
2016**

KATIANE BEATRIZ DA SILVA PAGNAN

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: O QUE
DIZEM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS**

Texto parcial de dissertação, apresentado ao Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para realização do exame de qualificação com vistas à posterior, após defesa, obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marinalva Vieira Barbosa

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
UBERABA, MG
2016**

Catálogo na fonte:
Biblioteca da Universidade Federal do Triângulo Mineiro

P156f Pagnan, Katiane Beatriz da Silva
A formação do professor alfabetizador: o que dizem as produções
acadêmicas / Katiane Beatriz da Silva Pagnan. -- 2016.
136 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Federal do Triângulo
Mineiro, Uberaba, MG, 2016
Orientadora: Prof^ª Dr^ª Marinalva Vieira Barbosa

1. Professores - Formação. 2. Professores alfabetizadores. 3. Alfabetização.
I. Barbosa, Marinalva Vieira. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro.
III. Título.

KATIANE BEATRIZ DA SILVA PAGNAN

A formação do professor alfabetizador: o que dizem as produções acadêmicas

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, área de concentração Fundamentos Educacionais e Formação de Professores, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito para qualificação de Mestrado em Educação.

25 de Fevereiro de 2016.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dra. Marinalva Vieira Barbosa
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM

Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild
Universidade Federal do Pará

Prof^ª. Dra. Váldina Gonçalves da Costa
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM

Dedico este trabalho ao meu amado marido, Fabio César, meu eterno amor, meu exemplo de força, confiança e persistência, que sempre esteve ao meu lado, compreendendo minha ausência, meu estresse, cansaço e, acima de tudo, apoiando-me em todos os momentos.

Aos meus pequenos, Miguel e Victor, que são minha inspiração, meus tesouros divinos.

Aos meus queridos pais, Carlos Umberto e Marina, que são minha base, meus exemplos de força, garra e minha fonte de orgulho.

Às minhas irmãs, Carla e Cátia e meus sobrinhos, Carlos Eduardo, Miriam, Bianca e Cauã, que são meus verdadeiros exemplos do que é família, são minha alegria, minhas riquezas na vida.

Todo meu esforço, persistência e a concretização do sonho de ser Mestre eu devo a vocês minha amada família, que acompanhou toda minha trajetória, cada momento.

É a vocês, que dedico este trabalho, a concretização deste sonho.

Katiane

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus que sempre iluminou meu caminho e conduziu meus passos, fortalecendo-me no alcance dos meus objetivos;

Aos amigos celestiais que sempre estiveram comigo em todos os momentos, dando-me a luz e a força necessária para trilhar um caminho sereno e de conquistas espirituais, que transformam minha vida e dão sentido a minha existência.

Ao meu amado marido, Fabio César Pagnan, com quem divido minha vida há 11 anos, um companheiro que sempre esteve ao meu lado, apoiando-me em todas minhas escolhas. Em especial, agradeço o apoio fundamental nesses dois anos de Mestrado, principalmente, a compreensão, a paciência, o carinho, nos momentos mais difíceis e todo o cuidado com nossa família. Obrigada por ser meu porto seguro, meu exemplo de confiança e força, por cuidar de mim todos os dias, por me ouvir, por me abraçar e me acalmar e, por sempre, mostrar-me o quanto me ama. Você é muito especial para mim, te amo eternamente.

Ao meu pequeno Miguel, que esteve comigo desde o início, ainda no meu ventre, transmitindo-me força, confiança no processo seletivo e, depois, já nos meus braços acompanhou aulas, reuniões, grupos de estudo, entre tantos outros momentos. Você meu filho é a peça chave dessa conquista.

Ao meu bebezinho que chega daqui há 4 meses e que, como o Miguel, hoje me transmite confiança e força para finalizar essa etapa em minha vida. Mamãe te ama imensamente, não sabes o quanto é desejado, meu bebê querido.

Aos meus amados pais, Carlos Umberto e Marina, que são a base de tudo na minha vida, que sempre estiveram comigo em todos os momentos e nunca me deixaram desistir de nenhum sonho, sempre me encorajaram a ir atrás de tudo que almejo, mostrando-me que as lutas diárias da vida não são fáceis, mas com fé, confiança e persistência tudo se torna possível. Obrigada meus queridos por terem reestruturado suas vidas em prol da minha, por se deslocarem toda semana até Uberaba para cuidarem do meu bebê e de mim também, por terem estado comigo esses dois anos de Mestrado e torcerem por minha vitória.

Às minhas queridas irmãs Carla e Cátia que são mais que irmãs, são minhas amigas, confidentes e que me ajudaram muito, tanto cuidando do meu bebê, quanto proporcionando momentos descontraídos em família, possibilitando-me sair um pouco do estresse acadêmico para vivenciar alegrias, risos, fazendo com que eu pudesse

renovar minhas energias para depois iniciar o processo de escrita bem mais focada. Vocês minhas irmãs são essenciais em minha vida, sei que posso contar com o apoio, o carinho, a força de vocês sempre, por toda minha vida.

Aos meus amados sobrinhos, Carlos Eduardo, Miriam, Bianca e Cauã, que são meu verdadeiro exemplo do que é família, obrigada por alegrarem meus dias. Amo muito todos vocês.

Sogro e sogra, cunhados e cunhadas, amigos e familiares que sempre torceram por minhas conquistas, agradeço imensamente o carinho de todos.

À minha orientadora, Marinalva Vieira Barbosa, que me recebeu muito bem e sempre auxiliou-me na trajetória acadêmica. Agradeço as conversas, que me ajudaram a tomar decisões de extrema importância em minha vida pessoal e acadêmica, o apoio, principalmente, nos momentos de desespero, estresse, confusão. Mas em especial, agradeço por ter ensinado a trilhar meu caminho com meus próprios passos e por ter me dado a oportunidade de conhecer seu trabalho e hoje tê-la como um exemplo. Obrigada por ter acreditado em mim.

Aos colegas da Turma II do Mestrado, meu muito obrigada pela recepção calorosa com que me receberam, por me auxiliarem no início do curso, pelo carinho dispensado a mim e ao meu pequeno Miguel, por se preocuparem comigo e se colocarem a disposição sempre. Vocês tornaram os desafios diários menos difíceis.

Aos mestres que tive o privilégio de conhecer e que são meus espelhos, obrigada por tudo.

Enfim, agradeço, este momento, a CAPES, pelo financiamento, que possibilitou a realização do mestrado. São atitudes como estas, que nos fazem acreditar na nossa profissão, principalmente, na escolha correta.

“... a realização nobre exige três requisitos fundamentais, a saber: primeiro desejar, segundo saber desejar e, terceiro merecer, ou em outros termos, vontade ativa, trabalho permanente e merecimento justo”.

Chico Xavier

RESUMO

Neste estudo, realizou-se um breve histórico sobre a formação do professor alfabetizador no Brasil, o que permitiu um olhar para a história, constando-se fatos, mudanças que ocorreram no contexto educacional, entre outras realidades. Também, pode-se construir um breve histórico sobre a alfabetização no Brasil, bem como uma abordagem dos conceitos alfabetização e letramento, de modo a melhor compreender como ambos se relacionam e ao mesmo tempo se convergem. Os objetivos do estudo consistem em: Analisar os discursos sobre a formação do professor alfabetizador; Destacar alternativas apresentadas nas produções acadêmicas sobre (e para) a formação do professor alfabetizador; Aprofundar sobre as concepções de formação do professor alfabetizador presentes nos discursos das produções acadêmicas selecionadas. No *corpus* da pesquisa foi feito um estudo com seis trabalhos acadêmicos publicados no portal de periódicos da CAPES, tendo como objeto de estudo a formação do professor alfabetizador; utilizando como metodologia o Paradigma Indiciário. Assim, com a análise do material selecionado, verificou-se a importância de estudar essas produções, porque elas atentam não só para um modo de conceber o professor, mas também fomentam a necessidade de o professor alfabetizador estar em constante aprendizado (por meio da educação ou formação continuada). Pode-se considerar, diante de todo o trabalho exposto que o professor alfabetizador é um ser em contínuo aprendizado e mediador do processo de ensino-aprendizado, e, por isso, auxilia a escola a cumprir seu papel, que é ensinar a criança a ler e escrever, tornando-a cidadão letrado, alfabetizando-a.

Palavras chave: “professor alfabetizador”, “alfabetizador” e “formação de professores”.

ABSTRACT

Only through this reflection will be able to be construed as professional and also understand the need to invest in proper training. In this study, there was a brief history of the training of the literacy teacher in Brazil, which allowed a look at the history; it finds facts, changes that have occurred in the educational context, among other realities. Also, can be constructed a brief history about literacy in Brazil, as well as an approach to literacy concepts and literacy in order to better understand how both relate and simultaneously converge. In the *corpus* of the research was done a study of six academic papers published on the CAPES periodical portal, with the objective of study the formation of the literacy teacher. So with the analysis of the selected material, it checks the importance of studying these productions because they attempt not only a way of conceiving the teacher, but also promote the need for the literacy teacher to be in constant learning (through education or continuing education). It can be considered, before all the work exhibited that the literacy teacher is a human being in continuous learning and mediator of the teaching-learning process, and therefore helps the school to fulfill its role, which is to teach a child to read and write, making them literate citizen, literate it.

Keywords: “Literacy teacher”, “Literacy” and “Teacher training”.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A1	Artigo 1
A2	Artigo 2
A3	Artigo 3
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
Art.	Artigo
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
D1	Dissertação 1
D2	Dissertação 3
D3	Dissertação 3
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNCP	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia
DPD	Desenvolvimento Profissional Docente
EaD	Educação à Distância
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PROUNI	Programa de Universidade Para Todos
SEE/MG	Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UNIUBE	Universidade de Uberaba
UNINTER	Centro Universitário Internacional
UNIARAXÁ	Universidade de Araxá)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1 FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NO BRASIL	20
2.1.1. Histórico da formação do alfabetizador.....	21
2.1.2. Os Cursos de Pedagogia	28
2.1.2 A Formação Inicial do Professor Alfabetizador	31
2.1.4 Formação Continuada e o Professor Alfabetizador	33
2.2 ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL	37
2.2.1 Alfabetização e Letramento.....	38
2.3 LEITURA E ESCRITA E O PROFESSOR ALFABETIZADOR	45
2.4 LINGUAGEM NA VISÃO DE BAKHTIN E GERALDI.....	57
2.4.1 Bakhtin e a Linguagem.....	57
2.4.2 Geraldi e a Linguagem	60
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	65
3.1. A CONSTRUÇÃO DO CORPUS DA PESQUISA E A BASE METODOLÓGICA ...	65
4 ANÁLISE DO MATERIAL SELECIONADO 4 ANÁLISE DO MATERIAL SELECIONADO.....	71
4.1. DISCURSOS SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR	71
4.1.1 Professor como ser que sofre.....	72
4.1.2 Formação insuficiente.....	78
4.1.3 Dependência do professor em relação ao trabalho feito por outros	87
4.2 ALTERNATIVAS APRESENTADAS NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE (E PARA) A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR	93
4.3 CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR PRESENTES NOS DISCURSOS DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS	101
5 CONCLUSÃO.....	118
REFERÊNCIAS	121
ANEXOS	
ANEXO A – QUADRO SÍNTESE DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SELECIONADAS	

1. INTRODUÇÃO

Na formação acadêmica, diversos são os desejos que envolvem a realização de uma pesquisa. Implicações que merecem não só atenção, como também distinta reflexão para que os passos certos e no momento certo sejam dados. Afinal, a construção de um saber não ocorre de um momento para o outro e nem se finaliza nas últimas palavras faladas ou escritas.

Certamente, por mais que escolhas sejam feitas, por mais que estudos sejam realizados, bem como experiências sejam anotadas, é fato que algo ainda está esperando para ser descoberto, para ser escrito. Muitas vezes, este vai não só ser acrescentado, mas também derrubar barreiras de conceitos que antes foram estabelecidos e que pelas descobertas tornaram enfraquecidos e arcaicos.

Descobrir o que pesquisar é uma trajetória que não se inicia de um momento para o outro. Em determinados casos foi um passo dado há muito tempo atrás, talvez reflexo da própria história de vida. Neste caso, torna-se importante ressaltar que o trabalho que envolve a descoberta do tema formação do alfabetizador é o resultado de reflexões da própria formação da pesquisadora. Afinal, os subsídios teóricos e práticas estão sempre em movimento, modificando-se, dando espaço para novos conceitos, métodos, práticas pedagógicas.

Partindo disso, vale ressaltar um pouco da história da pesquisadora, enfatizando o caminho trilhado para a realização deste estudo, porém, falar de si mesmo não é uma atividade fácil, exige reflexão, o olhar para o próprio interior, para as escolhas e atitudes tomadas na vida. É, basicamente, um exercício de pensar sobre o caminho trilhado, sobre a própria identidade. Nesta perspectiva, torna-se necessário escrever um pouco da trajetória da pesquisadora, desde a formação acadêmica até os dias atuais.

O Ensino Fundamental e Ensino Médio foi todo vivenciado na realidade da escola pública, que foi o ambiente no qual as primeiras indagações sobre a profissão de mestre e a formação docente, iniciaram-se, sendo a base para que no campo universitário fosse escolhido o curso de licenciatura em Pedagogia.

No entanto, a formação concretizou-se em uma Universidade particular, sendo metade do curso através do Programa de Universidade Para Todos – PROUNI. Terminando este curso e após conhecer a realidade do contexto escolar, sentindo a

necessidade de aprimorar conhecimentos, o próximo passo foi realizar o Curso de Terapia Ocupacional. Este possibilita a atuação no ambiente escolar, permitindo um olhar para as necessidades e capacidades de cada aluno e, também, a atuação junto aos profissionais da escola.

Desta forma, foi possível analisar duas realidades diferentes, percebendo entre os dois cursos escolhidos nuances divergentes sobre a ação do profissional docente no contexto escolar. No entanto, o que mais considerei foram as possibilidades que os dois me proporcionaram em minha formação e ação, de modo a ampliar o fazer diário, tendo condições de realizar um trabalho com maior qualidade.

Após o término do curso de Terapia Ocupacional, atuei em um colégio militar como professora de apoio pedagógico. Nesta instituição, o objetivo pessoal era realizar um trabalho com crianças que apresentassem dificuldades de aprendizagem, que ainda não haviam sido alfabetizadas. Neste momento percebi que as teorias tidas durante meu processo de formação, não foram suficientes para que eu soubesse como alfabetizar, pois encontrei imensas dificuldades nesse processo. Mas, a partir de várias leituras e do contato com diferentes materiais sobre alfabetização, fui me aperfeiçoando e adquirindo o necessário para auxiliar aquelas crianças. No entanto, foi nesse momento que constatei o quanto os cursos de formação ainda apresentam lacunas na formação de futuros professores, pois via de perto as dificuldades das professoras alfabetizadoras, que atuavam neste colégio, cada dia para elas era um desafio.

Sentindo a necessidade de aumentar meus conhecimentos, decidi que cursaria uma pós-graduação, de início pensei em fazer Psicopedagogia Clínica e Institucional, mas desejei saber mais sobre o Mestrado em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM e adquirir todas as informações sobre as linhas de pesquisa e o processo de seleção do programa de pós-graduação. A partir disso, resolvi que iria cursar o Mestrado, assim escolhi uma linha de pesquisa, escrevi um projeto para participar da seleção e realizei minha redação para participar do processo de seleção.

Durante o processo de seleção, na expectativa de passar em todas as fases da seleção, segui minha vida pessoal, me casando e engravidando.

Ao chegar à última fase do processo de seleção, a ansiedade era maior ainda, pois estava conseguindo alcançar mais um objetivo em minha vida. Nem era possível acreditar, que estava tão perto de poder realizar um curso de tamanha extensão para uma carreira profissional, como é o Mestrado.

Quando saiu o resultado, no primeiro momento, veio a decepção, não fui selecionada, mas logo veio a torcida, a vibração, pois havia ficado em primeiro lugar na lista de espera. Assim, todos os dias acompanhava o *site* do programa, na esperança de ser chamada. Os dias se passavam e nada, porém a esperança continuava.

De repente, numa tarde, no horário do intervalo de trabalho, o telefone tocou, era da secretaria do programa de pós-graduação, convocando-me para o curso. A alegria foi imensa, tomou conta de todo o meu ser, comemorei muito. Não via a hora de dividir com toda minha família, a maravilhosa notícia.

Iniciei então o Mestrado em Educação na UFTM. Quando cheguei no curso, a orientadora, que havia escolhido no processo de seleção tinha saído da instituição. Com isso, o programa teve que selecionar outra orientadora, que acompanharia minha trajetória acadêmica. No entanto, a escolha só ocorreu no final da primeira etapa do curso, dias antes de eu sair de licença maternidade.

Minha nova orientadora, uma professora de extrema competência, que domina completamente a teoria sobre Análise do Discurso recebeu-me muito bem, auxiliando-me na organização do tema, que seria base para minha pesquisa.

Inicialmente, queria trabalhar com o tema “Formação Inicial e Continuada de Professores Alfabetizadores”. Mas após conversar bastante com minha orientadora, vi que este tema é muito abrangente e exigiria um trabalho extenso, e devido a minha ausência no curso, por conta da licença maternidade, seria difícil realizar.

Sendo assim, fomos delimitando o tema, definindo aos poucos o que eu realmente desejava pesquisar, dentro da linha de pesquisa da orientadora e da realidade vivenciada naquele momento. Este exercício foi complicado, pois eu sempre voltava para a professora com imensas dúvidas, sem saber ao certo qual era meu objeto de pesquisa. Por sua vez, ela sempre tinha que voltar a me explicar detalhadamente para que eu compreendesse de fato o que iríamos pesquisar.

A partir dessa minha dificuldade e do desejo em pesquisar sobre o professor alfabetizador, decidimos juntas partir para esta linha de pesquisa. De início tomando como base a teoria de dois estudiosos que embasam os pressupostos teóricos sobre a alfabetização: Bakhtin (1981; 1993; 2003) e Geraldi (1997; 2010). Buscando compreendê-las e relacioná-las ao meu objeto de pesquisa “a formação do professor alfabetizador”.

No entanto, depois foi compreendendo-se, principalmente, para o momento da análise dos textos, que o ponto relevante, não seria estudos sobre a linguagem,

processos linguísticos, enfim, leitura e escrita, mas sobre a formação do professor alfabetizador. Pois o tema era “A Formação do Professor Alfabetizador: o que dizem as produções acadêmicas”. Diante desta realidade, selecionou-se a teoria que seria utilizada para embasar o estudo, definiu-se o objeto de pesquisa, o *corpus* da pesquisa e os objetivos que seriam alcançados com este estudo.

A trajetória no Mestrado não foi fácil, pois nos primeiros meses não pude contar com uma orientadora, como expliquei anteriormente, logo saí de licença maternidade. Após os seis meses retornei ao curso, nas disciplinas eletivas e obrigatórias, levando comigo meu bebê, que me acompanhou em todas as aulas, reuniões, orientações, grupo de estudo, em tudo.

Apresentei dificuldades ao estudar algumas teorias que seriam a base da minha pesquisa, mas o que mais me angustiava era a ansiedade em ver o tempo passar e eu não conseguir escrever minha dissertação com êxito. Ansiedade essa que foi observada por minha orientadora, que com muita atenção e cuidado, conversou comigo abertamente, auxiliando-me, a enfrentar esta barreira e buscar novas atitudes. Somente, assim, foi possível cumprir com o que me propus a pesquisar.

De fato, não posso deixar de ressaltar que esta exímia profissional foi realmente, o meu porto seguro, a pessoa que me ajudou muito a ver a realidade e mudar o que me era permitido. Na verdade, sem seus conselhos nada seria possível.

Depois da qualificação muitas dicas foram dadas e seguidas, tornando meu trabalho mais coeso. Mas nas férias (dezembro de 2015 e janeiro de 2016) que pude sentar e corrigir tudo o que havia feito, pesquisar mais autores, colher novos materiais e assim, fortalecer a base teórica de todo o trabalho. O resultado, partindo do pessoal, foi muito produtivo, pois realmente, consegui ir colocando minha identidade no texto e melhorando, literalmente, a escrita.

Não poderia deixar de destacar que em todo esse percurso, contei com muita ajuda, dentre elas: do meu marido, pai, mãe, irmãs, sobrinhos, enfim, toda família. Estes refizeram sua vida em prol da minha, todos me ajudaram muito e acredito que sem a ajuda de cada um, nada disso seria possível. Principalmente, nesta parte final, na qual passei horas a fio estudando e analisando todo o material, refazendo novas escritas.

Foi assim, partindo de um desejo em ir além nos meus estudos, conhecendo novas teorias, vencendo desafios, superando os próprios limites, que consegui chegar até aqui, com a certeza de um dever cumprido e, com imensa gratidão a todos que auxiliaram, direta e indiretamente, essa trajetória.

Vale ressaltar ainda, que a experiência de cursar dois cursos com abordagens diferentes, mas que possibilitam atuar na educação básica e a experiência como professora de apoio pedagógico despertaram interesse em pesquisar sobre a formação do professor alfabetizador, em realizar um estudo que possibilitasse reflexões a cerca da formação deste profissional e assim destacar quais são de fato, os problemas, os desafios enfrentados por este profissional, observar com quais mecanismos este pode contar que o auxilie no processo de alfabetização de seus educandos e verificar se realmente existem lacunas em sua formação que refletem diretamente em sua prática.

A formação do docente alfabetizador é um assunto que gera reflexões e questionamentos, por esse motivo é que surgiu o objetivo de analisar produções acadêmicas que têm como objeto de estudo a formação do professor alfabetizador. Para isso, consideramos necessário seguir o seguinte percurso: a) Analisar os discursos sobre a formação do professor alfabetizador; b) Destacar alternativas apresentadas nas produções acadêmicas sobre (e para) a formação do professor alfabetizador; c) Aprofundar sobre as concepções de formação do professor alfabetizador presentes nos discursos das produções acadêmicas selecionadas.

Diante dos objetivos traçados a pesquisa adquire relevância social, possibilitando discussões e reflexões teóricas e práticas sobre a formação do professor alfabetizador, podendo, a partir dos resultados alcançados, intensificar os discursos em torno desta temática.

Partindo do pressuposto de que a pesquisa objetiva analisar produções acadêmicas que tem como objeto de estudo a formação do professor alfabetizador, traz-se para este estudo as concepções de alfabetização, formação docente, formação inicial e continuada. Para isso buscam-se vários estudiosos dentre os quais se destacam: Geraldi (1997); Cagliari (1997; 2000); Bakhtin (1997; 2003); Tozetto (2009); Soares, Aroeira e Porto (2010); Alferes e Mainardes (2011); Valle (2011) entre outros.

Torna-se importante destacar que os três anos iniciais da Educação Fundamental são essenciais para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, é neste período que ocorre a inserção da criança no mundo letrado, em que as diversas formas linguísticas e comunicativas lhes são apresentadas. Por este motivo deve o professor alfabetizador estar bem preparado para a concretização de sua prática, para que realmente, possa mediar o aluno no processo de alfabetização (SOARES; AROEIRA; PORTO, 2010).

O Ministério da Educação - MEC aponta que o trabalho a ser realizado nesses três anos iniciais não se esgota na alfabetização ou no desenvolvimento das capacidades linguísticas, mas ambas são essenciais neste período, pois é, principalmente, na alfabetização que se concentra muitos problemas que refletem não só na escolarização inicial, mas, também, durante todo o percurso de escolarização do aluno (MINAS GERAIS, 2003; BRASIL, 2008). Também, é visto neste documento, que o aprendizado da criança depende, principalmente, do processo por ela desenvolvido, do patamar em que ela se encontra e das possibilidades que o ambiente escolar lhe propicia (BRASIL, 2008).

Nessas possibilidades oferecidas pelo ambiente, destaca-se o fundamental papel do professor alfabetizador que necessita conhecer o sistema linguístico, saber utilizá-lo e transmitir esse conhecimento de forma significativa ao seu aluno, ao seu alfabetizando. Tendo consciência de que neste processo é o mediador, dando oportunidade de a criança “vivenciar diversos atos de leitura e escrita” (SOARES; AROEIRA; PORTO, 2010, p.44).

Diante desta realidade, a formação docente é um assunto de extrema importância para estudo e reflexão e desperta imenso interesse de diversos pesquisadores na área educacional, principalmente, considerando que para melhor desenvolver sua prática deve o professor alfabetizador ir além de sua formação, pois esta nem sempre condiz com a realidade que enfrentará na sua prática diária.

Pesquisar a formação de alfabetizadores justifica-se, portanto, por referir-se a profissionais que desenvolverão sua ação docente em uma das fases mais importantes da escolarização: a alfabetização. Considerada uma fase em que as crianças, jovens e adultos ainda não dominam as habilidades de leitura e de escrita e têm a oportunidade de apropriarem-se desses conhecimentos. Estes lhes permitirão compreender e utilizar em diferentes contextos a linguagem, tornando-os cidadãos ativos dentro de sua sociedade.

No que diz respeito à organização, o presente trabalho é composto por uma sequência de três capítulos. O primeiro compreende a fundamentação teórica, na qual se apresentam três pontos de aprofundamento teórico: Formação do professor; Alfabetização e Leitura e Escrita. A apresentação dos dois primeiros itens reflete a investigação pertinente ao tema em discussão, quando a leitura e escrita desta parte destacam alguns pontos que podem ser importantes para professores alfabetizadores, que podem levá-los a reflexão sobre a ação prática.

Considerando a formação do professor, primeiramente, é traçado um histórico sobre a formação do alfabetizador, tendo como ponto de partida os cursos de Pedagogia, a formação inicial em si e a formação continuada. Sobre ao estudo da alfabetização, faz-se uma análise da mesma no Brasil e em seguida, uma relação entre alfabetização e letramento. No estudo sobre leitura e escrita, destacam-se posicionamentos importantes, destacando que para uma boa alfabetização é de fundamental importância que os alunos sejam estimulados a gostar de ler; terem contato com diversos textos. Mas é importante destacar que nesta parte do estudo Geraldi e Bakhtin são importantes eixos de análise e discussão.

No segundo capítulo, descrevem-se os caminhos metodológicos tomados pela pesquisa, destacando-se os rumos em que os estudos tomaram para melhor direcionar os objetivos traçados. O estudo dos textos partiu de uma revisão integrada a partir do site de busca do CAPES, utilizando-se como descritores a frase: a formação do professor alfabetizador. Escolhendo-se três artigos e três dissertações para serem analisadas.

No terceiro capítulo, pode-se concretizar a análise do material selecionado tendo como categorias de discussão: discursos, alternativas e concepções sobre a formação do professor alfabetizador encontrados nas produções acadêmicas. Nesta parte do texto, Bakhtin e Geraldi embasaram as comparações entre os textos lidos, conforme pode-se analisar no final de cada um dos eixos de análise. Soares, Aroeira e Porto (2010) e Valle (2011) fortaleceram os subsídios teóricos para melhor sustentar o que aos poucos ia sendo destacado nas produções acadêmicas.

Em seguida, após o desenvolvimento de toda pesquisa, foi feita a conclusão do estudo, procurando destacar o aprofundamento das análises e, ainda, as considerações de todo o trabalho frente a formação do professor alfabetizador. Sendo possível destacar que esta não é algo pronto e acabado, mas um processo em permanente construção.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, realizaremos um breve histórico sobre a formação do alfabetizador, tendo como ponto de partida os cursos de Pedagogia, a formação inicial em si e a formação continuada. Sobre o estudo da alfabetização, faz-se uma análise da mesma no Brasil e em seguida, uma relação entre alfabetização e letramento. No estudo sobre leitura e escrita, destacam-se posicionamentos importantes, destacando que para uma boa alfabetização é de fundamental importância que os alunos sejam estimulados a gostar de ler; terem contato com diversos textos. Mas é importante destacar que nesta parte do estudo Geraldí e Bakhtin são importantes eixos de análise e discussão.

Assim, compreendemos que refletir sobre alfabetização e formação de professores consiste em uma tarefa de suma importância para o profissional de educação, pois como afirma Tozetto (2009) este “deve ter compreensão do conhecimento em suas múltiplas dimensões, capaz de construir seu pensamento e sua ação voltados às necessidades de seu cotidiano, rompendo com os muros da escola”. Somente, por meio desta reflexão será capaz de entender-se como profissional e, também, compreender a necessidade de investir na formação adequada, pois atualmente, diferentes fatores têm ampliado o questionamento sobre os saberes docentes, como o avanço tecnológico, salas de aula lotadas, alunos com realidades diferentes, entre outros.

Os saberes docentes têm ganhando cada vez mais produções e pesquisas, ocupando valor de destaque no contexto da formação docente, principalmente, pelo potencial no desenvolvimento de ações formativas, que perpassam a abordagem acadêmica, envolvendo-se nas dimensões pessoal, profissional e organizacional da profissão docente (ALMEIDA; BIAJONE, 2007).

Inclusive, por esta relevância, Soares e Cunha (2010) destacam que estes saberes compõem a “bagagem” de conhecimentos que o profissional docente traz consigo para o contexto da sala de aula. De forma específica, destacam que “a ausência de saberes pedagógicos limita a ação do docente e causa transtornos de naturezas variadas ao processo de ensinar e aprender (SOARES; CUNHA, 2010, p. 24). Principalmente, no âmbito do trabalho com a alfabetização, que se constitui das primeiras experiências educacionais de um aluno, exigindo maior conhecimento por parte do profissional docente.

Neste aspecto, torna-se importante realizar nesta parte do estudo um breve histórico sobre a formação do professor alfabetizador no Brasil que permitirá um olhar para a história, constando-se fatos, mudanças que ocorreram no contexto educacional, entre outras realidades, sendo capaz de direcionar o leitor a uma compreensão das políticas de formação de professores, bem como levando-o a ampliar os conhecimentos sobre alfabetização e detectar possíveis lacunas que ainda existem nos dias atuais na prática educadora.

Ainda, será também realizado um breve histórico sobre a alfabetização no Brasil, bem como trazer o conceitos sobre o termo alfabetização e letramento, de modo a melhor compreender como ambos se relacionam e ao mesmo tempo se convergem. Termos que no foco de análise do trabalho aqui produzido se tornam elementos de extrema importância e grande relevância para os propósitos relacionados à pesquisa.

Em seguida, discute-se o termo “língua”, pois não há como falar de alfabetização sem recorrer ao estudo da linguagem. Portanto, destacam-se estudos de grandes estudiosos como: Bakhtin¹ (1981; 1993; 2003) que tão bem explorou conceitos como Interação verbal, Dialogismo, Enunciado Concreto e Signo Ideológico; e, Geraldi² (1997; 2010) que abordou os temas linguagem e língua com reconhecida propriedade.

Enfim, também, torna-se um fator agregador de aprendizado, realizar um estudo sobre a leitura e escrita, tendo como prospecto destacar a importância de ambas no processo de alfabetização, destacando, ainda, o papel do professor alfabetizador.

2.1 FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NO BRASIL

Nesta parte deste estudo procura-se constituir um breve histórico da formação do professor no Brasil, enfatizando a formação do professor alfabetizador, objeto deste estudo, a fim de compreender as perspectivas teóricas, buscando retomar a história da legislação para contextualizar o tema abordado.

¹ Bakhtin - Mikhail Mikhailovich Bakhtin foi um pensador russo que nasceu em 1895 em uma cidade provincial chamada Orel, e que morreu em 1975, na capital da Rússia, Moscou. Pertencia a uma família nobre que valorizava muito a educação, por isso, desde criança, ele e seu irmão Nikolai receberam a melhor educação possível, sendo introduzidos na cultura europeia. Grande pesquisador sobre a linguagem, além de outros diversos temas relacionados a inúmeros trabalhos de filósofos como Marx, entre outros. Foi professor de diversas disciplinas, como: história, filosofia, psicologia, antropologia entre outras (LEITE, 2011).

² Geraldi - João Wanderley Geraldi, fez sua carreira na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Hoje, aposentado e colaborador visitante da Universidade do Porto (Portugal), não produz menos. Suas ideias e pesquisas circulam no país e no exterior em forma de palestras, cursos, bancas de defesa de dissertações e teses, livros e artigos (CAVALCANTI; MENDONÇA, 2009).

Primeiramente, é de fundamental importância destacar que a alfabetização é uma etapa significativa na vida da criança, sendo o papel do professor de grande relevância neste processo, capaz de definir o sucesso ou o fracasso do aluno no caminho da sua escolarização.

2.1.1. Histórico da formação do alfabetizador

A formação de professores alfabetizadores no Brasil tem ganhado destaque no cenário educacional nas últimas décadas. Borges, Aquino e Puentes (2011) abordam a trajetória da formação de professores no Brasil, destacando aspectos históricos, políticos e teóricos. Para esses autores, foi Comenius, no século XVII, que preconizou a necessidade de formação docente, mas somente após a Revolução Francesa iniciou-se o processo de valorização da instrução escolar, com a criação das Escolas Normais que tinham como finalidade a formação de professores, exigindo assim a organização dos sistemas nacionais de ensino.

A primeira Escola Normal ou Seminário Central de Mestres do Reino foi criada no Brasil em 8 de Março de 1.839, sob direção de Pablo Montesinos. As Escolas Normais possuíam fundamental papel de garantir formação inicial suficiente aos professores do ensino primário (GARCIA, 1991). Em 1.970 a Lei Geral de Educação consagrou a formação de professores como formação universitária.

A história de formação de professores no Brasil pode ser dividida em seis períodos, sendo o primeiro denominado por Saviani (2009) “Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890)”; o segundo denominado “Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932)”; o terceiro período foi marcado pela “Organização dos Institutos de Educação (1932-1939)”, cujos destaques são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933; o quarto período caracterizado pela “Organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação no padrão das Escolas Normais (1939-1971)”; o quinto período caracterizado pela “Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996)” e o sexto e último período denominado por Saviani (2009) “Advento dos Institutos de Educação e das Escolas Normais Superiores” (1996-2006) (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011).

Somente após 1960 é que se encontra a legislação orientadora da formação de professores no Brasil, com relação à estrutura curricular dos cursos de formação de professores. A Lei 5.692/71 reformulou no Brasil a Educação Básica que extinguiu as escolas normais, sendo assim, surge o Magistério, uma formação feita em uma habilitação do ensino de segundo grau.

A Lei n. 7.044/82 alterou, em 1982, o art. 30 da Lei 5.692/71 introduzindo outras opções formativas para os docentes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Em seguida, foram criados os cursos de licenciatura curta, em nível superior com menos horas-aula do que as licenciaturas plenas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.396/96, artigo 62, estabelecia a exigência de formação de nível superior para que o docente pudesse atuar na educação básica e no parágrafo 4 do artigo 87 dava um prazo de dez anos (1997-2007) para que essa formação fosse realizada por estados e municípios. No entanto, a Emenda Constitucional n° 53, em seu artigo 206, afirma que “valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos professores das redes públicas”. Ampliam, dessa forma, a categoria dos que trabalham na educação.

As primeiras adaptações nos currículos de formação docente surgiram a partir de 2002, quando foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN). Em seguida, surgiram as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. É importante enfatizar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica foram instituídas em 2002, com preocupação maior no desenvolvimento da formação pessoal, social e profissional dos professores.

O artigo 61 da LDBEN também foi alterado pela Lei n°12.014/09 e passou a definir como profissionais da educação escolar básica:

Art. 1º O art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Nesse caso, há um rebaixamento da exigência para a escolaridade dos trabalhadores da educação em relação à LDBEN. Para Stival e Gisi (2009, p.7097) a “formação docente está atrelada a um processo de aligeiramento e rebaixamento da formação, em que se privilegia a formação descomprometida com a pesquisa, a investigação e a formação sólida dentro da universidade”. Como se pode analisar o professor somente com a formação do ensino médio tinha a habilitação para ser considerado profissional da educação escolar, sem a necessidade de concluir uma universidade, ou seja, esta poderia ser realizada, mas não era exigência. Formação esta que permitia a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio.

O propósito da Lei 12.014/2009 provem de uma reivindicação não recente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, para que os funcionários da área administrativa fossem reconhecidos como profissionais da educação. A Lei também pode ser vista como um suporte para o profissional, bem como para combater terceirização de profissionais, elaboração de planos de carreira e de cargo, entre outros ganhos no campo trabalhista.

O Artigo seguinte, 62, da LDBEN (Lei 9.394/96) também sofreu alteração do Projeto Lei - E.M. n. 011, de 20 de abril de 2009, do Ministério da Educação e Cultura (MEC), passando a vigorar a seguinte redação:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Parágrafo único. “O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM como pré-requisito para ingresso em cursos de graduação para formação de docentes.” (NR)

Esta alteração demonstra que para atuar na Educação Básica, como professor alfabetizador, o mesmo deve ter formação em nível superior (no caso a Pedagogia). Enfim, o profissional docente que se propõe a trabalhar, deve ter formação específica de sua área de atuação, necessitando da formação de nível superior.

Com a exigência da formação em nível superior, uma das metas do Plano Nacional de Educação, elaborado pelo MEC, decênio 2011-2020, prevê que em 2020 todos os professores da Educação Básica deverão ter formação em nível superior. Na integra:

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre União, os Estados e o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2010).

Porém, frente aos percursos de idas e vindas da legislação brasileira, ficam as perguntas: será que isso realmente acontecerá? Será que os currículos dos cursos que formam professores estão se adequando para isso? Indagações, que expressivamente, contribuem para que cada vez mais discussões sobre a formação do professor sejam fomentadas.

No mesmo ano, a Lei 12.056, de treze de outubro de 2009, (citada anteriormente) acrescentou três parágrafos ao Art. 62 da LDB, fazendo ainda, referência à Educação à Distância (EaD) na formação docente, dispondo portanto:

Art.62...

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.” (NR)

O Art. 62, realmente, precisava passar por estas alterações, pois era necessário que a formação do professor, em nível superior, fosse realmente conquistada, visto que a preparação que é oferecida nos cursos de licenciatura traz maior base para a ação deste profissional. Além de ser mais específica a cada profissional conforme a sua área específica de atuação. O acréscimo dos três parágrafos também foi oportuno, principalmente, considerando uma das grandes conquistas da formação profissional que é a EaD.

Que apesar de ser um método de ensino antigo, sem data precisa de seu surgimento (BARBOSA, 2009), não havia sido destacado, na LDBEN, como uma alternativa para a formação do profissional docente. Além disso, é importante assegurar que a EaD é parte integrante da evolução social e cultural do país, sendo uma modalidade de ensino inovadora, que veio fortalecer a aprendizagem e ao mesmo tempo garantir aos professores a capacidade de ter uma visão fortalecida de sua prática, bem como de melhorar significativamente a mesma (ALVES, 2006).

Seguindo, análises históricas da formação docente, também em 2009, o Decreto presidencial nº 6.755/2009 instituiu a Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica dispondo sobre a atuação da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) para o fomento a programas de formação inicial e continuada.

A formação inicial teve início em 1980 com a formação do professor pelo nível médio de ensino. Depois em 1996, a LDBEN vem acrescer formação também a nível superior. Enfim, a Lei 12.056/2009, estabelece que a formação inicial deve ser concretizada em nível superior. Neste passo a passo, a formação inicial foi sendo rediscutida, desde 1980 a 2009, destacando-se como prioridade elevar o nível de qualidade da educação brasileira. Como visa o PNE 2014-2024 em suas diretrizes: erradicação do analfabetismo; a melhoria da qualidade da educação; e, a valorização dos profissionais de educação (BRASIL, 2014).

A formação continuada, no entanto, foi uma reconstrução da educação brasileira, principalmente, em se tratando da qualidade do ensino (alicerçada pelo aprimoramento profissional). Logo após a formação inicial o professor

[...] necessita de formação continuada em uma perspectiva de permanência realizando uma articulação entre a teoria e a prática, uma relação de aprendizagens, desconstrução de conceitos, diálogos e, posteriormente, praticando e unindo a aprendizagem ao trabalho pedagógico, realizando efetivamente a práxis pedagógica (ARAÚJO; REIS, 2014, p.6).

A formação continuada, portanto, é um momento da formação do professor alfabetizador que lhe trará frutos diversos, principalmente, pelo fato de unir a teoria à prática, de forma trazer uma articulação na qual o profissional terá maiores condições de aprender, inclusive, ampliando e revendo antigos conceitos.

Inclusive, muitos educadores, mais tradicionais, aprenderam a alfabetizar pela cartilha³, método fônico⁴, construtivismo⁵, enfim, por diversas outras vertentes. Pela formação continuada estarão revendo conceitos e mudando as formas de ensinar, não como algo imposto pela didática educacional, mas irão mudar de forma consciente, dos efeitos que isso pode gerar aos alunos.

A história da formação dos professores, inclusive, dos alfabetizadores, evidencia sucessivas mudanças que influenciam a qualidade do ensino. O que se percebe, contudo, é que esse processo é um desafio que exige muito investimento, tempo, colaboração de todos, mudança de mentalidade e comprometimento de toda a sociedade. Como se pode citar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que defendem como método de alfabetização a linha construtivista (surgida na década de 80 a partir de Ana Teberosky e Emília Ferreiro). Esta linha visa à valorização do conhecimento prévio da criança antes de ensinar a alfabetizar (VISVANATHAN, 2009).

A teoria construtivista teve duas vertentes importantes, representadas através das pesquisas de Emília Ferreiro e pela teoria histórico-social de Vygotsky e Lúria. No entanto pode-se compreender que,

[...] alguns especialistas insistam que a ênfase do trabalho de Piaget foi nos processos biológicos, assim como Vygotsky, esse pesquisador se preocupou com o câmbio das trocas simbólicas, da mediação cultural e semiótica, obviamente, em interação ininterrupta com a estrutura biológica. Na verdade, somos conscientes que “longe de ser uma cópia do plano externo, o funcionamento interno resulta de uma apropriação das formas de ação, que é dependente tanto de estratégias e conhecimentos dominados pelo sujeito quanto de ocorrências no contexto interativo” (GÓES, 2000, p. 22).

Neste aspecto, as trocas simbólicas passaram a essência do aprendizado das crianças, pois não há como separá-las do meio em que vivem, muito menos deixá-las longe das capacidades linguísticas e comunicativas, que são desenvolvidas no âmbito do

³ A grande maioria dos brasileiros alfabetizados até os anos de 1970 e início dos 80 teve na cartilha Caminho Suave o seu primeiro passo para o aprendizado das letras. Com mais de 40 milhões de exemplares vendidos desde a sua criação, a cartilha idealizada pela educadora Branca Alves de Lima, que morreu em 2001, aos 90 anos, teve um grande sucesso devido à simplicidade de sua técnica (VISVANATHAN, 2009).

⁴ O método fônico consiste no aprendizado através da associação entre fonemas e grafemas, ou seja, sons e letras. Esse método de ensino permite primeiro descobrir o princípio alfabético e, progressivamente, dominar o conhecimento ortográfico próprio de sua língua, através de textos produzidos especificamente para este fim – Método de soletração ou alfabético (VISVANATHAN, 2009).

⁵ Os construtivistas são contra a elaboração de um material único para ser aplicado a todas as crianças, como as cartilhas, e rejeitam a prioridade do processo fônico. Por este método, as escolas, durante o processo de alfabetização, devem utilizar textos que estejam próximos do universo da criança (VISVANATHAN, 2009).

processo de alfabetização. São nessas capacidades (linguísticas e comunicativas), que o ensino de alfabetização vem se concentrando, pois “os problemas são localizados não apenas na escolarização inicial, como também em fracassos no percurso do aluno durante o Ensino Fundamental” (SEE/MG, 2004, p.7).

Diante do cenário brasileiro, principalmente, com essas formas de alfabetizar, tornou-se imprescindível que a formação do professor alfabetizador fosse repensada, por este motivo, o fortalecimento educacional veio com a formação continuada. Inclusive uma das metas do PNE 2014/2024, Meta 5, é “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014, p.58). Por este motivo uma das estratégias implicam além da promoção e estímulo a formação inicial, também a continuada:

5.6. Promover e estimular a formação inicial e continuada de professores(as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores(as) para a alfabetização (BRASIL, 2014, p.59).

Neste aspecto, busca-se que o professor alfabetizador se aprimore, principalmente, para melhor adequar-se aos avanços atuais (novas tecnologias, práticas inovadoras, articulação de programas de formação continuada). Tudo isso para favorecer melhoria na qualidade do trabalho desse professor e do ensino por ele oferecido.

Ainda, segundo Oliveira (2012) é de grande importância a concretização de políticas de formação e Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) em relação à melhoria da educação. Deixa evidente que estas políticas no Brasil têm adquirido relevância em razão da necessidade de responder às exigências de titulação ao conjunto dos professores que atuam nos estabelecimentos de educação básica no país.

Realidade que tem não só reforçado o quão é importante a formação do profissional alfabetizador, como também, vem crescer a necessidade deste ampliar suas ações por meio de novos estudos e oportunidades de formação continuada. Não se limitando apenas aos cursos em Nível Superior, ou seja, de Pedagogia.

O próximo item de estudo, considerando a formação do professor alfabetizador, tem-se uma breve abordagem sobre o Curso de Pedagogia no Brasil. O objetivo é mostrar um pouco de sua história, para melhor compreender a formação do alfabetizador.

2.1.2. Os Cursos de Pedagogia

Na formação do professor alfabetizador a base de todo o processo formativo está nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, que confere a este profissional a legitimidade de alfabetizar. Portanto, neste momento do estudo, torna-se relevante refletir sobre esses cursos, que têm como eixo principal a formação de professores para os primeiros anos do ensino fundamental e a educação infantil (GATTI, 2009).

Em um retrospecto histórico pode-se aferir que no Brasil, o Curso de Pedagogia foi devidamente regulamentado em 1939. Ele aderiu a diversas estruturas curriculares e, conseqüentemente, os três primeiros anos passaram a se destinar ao ensino de Ciências, Letras e Pedagogia e conferia ao aluno o título de bacharel. O último ano passou a preparar os alunos para a docência, atribuindo lhes o título de licenciado; se destinava a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, professores para as Escolas Normais em nível médio (GATTI, 2010).

No ano de 1986, o Conselho Federal de Educação aprovou o Parecer n.161, estabelecendo a reformulação dos cursos de pedagogia, atribuindo a esses cursos a possibilidade de oferecer também formação para a docência de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, o que algumas instituições já vinham fazendo experimentalmente (GATTI, 2010).

No decorrer da década de 1990 lutas se intensificaram com o objetivo de reformular o Curso de Pedagogia, e algumas mudanças ocorreram tanto com a LDBEN, como pelo movimento encabeçado pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) intitulado por Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNCP), que direcionou atenção especial a formação da identidade do pedagogo, bem como a todo profissional da educação (SILVA, 2008).

Foi um processo longo, de intensivas lutas e discussões até se chegar a conclusão do DCNCP, que se arrastou por toda a década de 1980. Estas diretrizes passaram a fazer parte da ampla extensão do que se poderia atribuir ao pedagogo, inclusive, realizando-se menções sobre a supervisão, orientação e gestão escolar. Certamente, este cenário foi um dos fortes entendimentos que a educação brasileira conseguiu chegar para elucidar o papel do pedagogo no âmbito escolar.

Não se pode deixar de ressaltar que o Parecer 252/69 estruturou o Curso de Pedagogia de forma a manter uma parte destinada à formação básica e uma parte diversificada, formando, assim, os especialistas da educação. Mas deve-se destacar que

foi somente com a implementação das DCNCP para o curso de Pedagogia, em 2006, que o foco do curso passou a ser destinado ao exercício docente.

Segundo Gatti (2010, p.1357):

[...] quanto aos cursos de graduação em Pedagogia, somente em 2006, depois de muitos debates, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n. 1, de 15/05/2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos, propondo-os como licenciatura e atribuindo a estes a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade Normal, onde fosse necessário e onde esses cursos existissem, e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores. Essa licenciatura passa a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação de docentes para os anos iniciais da escolarização. A complexidade curricular exigida para esse curso é grande, notando-se também, pelas orientações da Resolução citada, a dispersão disciplinar que se impõe em função do tempo de duração do curso e sua carga horária, dado que ele deverá propiciar: “a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural”; englobar (art. 4º, parágrafo único) a formação de habilidades de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação, de projetos e experiências educativas não escolares; a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares. O licenciado em Pedagogia deverá ainda: estar apto no que é especificado em mais dezesseis incisos do artigo 5º, dessa Resolução, e cumprir estágio curricular em conformidade ao inciso IV, do artigo 8º.

Diante das colocações de Gatti (2010) pode-se destacar que o curso de Pedagogia passa então a abranger diversas áreas da Educação. Mais especificadamente, pode-se citar os arts. 2º e 4º do DCNCP, que dispõem:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Nestes artigos, observa-se que a preocupação das DCNCP é deixar clara a identidade do pedagogo, mas, no entanto, é perceptível que sua formação vai além do preparo para a docência, mas também para lidar com a área administrativa. Como

afirma Silva (2008, p. 556) “o CNE a identidade do pedagogo vai além da docência, com funções amplas e bastante abrangentes”. Realidade que gerou diversas discussões no campo educacional, pois estudiosos como Gatti e Barreto (2009) e Pinto (2012) passaram a analisar e levar a campo de estudo indagações sobre a qualidade da formação ofertada nos Cursos de Pedagogia para atenderem a esta diversidade de funções para as quais o pedagogo é licenciado.

Gatti e Barreto (2009) dizem que, em relação à formação do professor para a educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental, os cursos de Pedagogia e normal superior procuram ajustes às amplas funções a eles atribuídas pelas diretrizes específicas aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE em 2006, no entanto, poucos oferecem disciplina para esta formação. No entanto, ainda, devem estabelecer um eixo curricular que atendam as especificidades da formação para a área de administração escolar.

Pinto (2012) afirma que, apesar das disciplinas nos cursos de Pedagogia estarem centralizadas na docência nos anos iniciais, não conseguem preparar os professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, devido à sobrecarga de atribuições previstas para o pedagogo nas DCN, devido a formação na área de administração escolar.

Realidade que demanda preocupação com o trabalho do professor frente a realidade de sua atuação que exprime seguir estas atribuições, principalmente, porque as DCNCP enfatizam que a formação do professor deve ir além da docência. A preparação para esta não é a única ação das DCNCP, supervisão, orientação e gestão escolar, também fazem parte desta realidade, o que agrega necessidade de ter no âmbito curricular uma diversidade de estudos de formação, que acabam contribuindo para que a docência não seja trabalhada da forma como deveria, ou seja, acaba-se não havendo uma qualidade maior na formação docente.

Realidade também criticada por Silva (2008, p. 557): “O fato de o Brasil sofrer forte influência de agências internacionais, que muitas vezes ditam as regras do que deve ser seguido no âmbito educacional, interfere de forma extraordinária na identidade do pedagogo”. Como se pode observar, para a autora o Brasil é um país reprodutor de ideias internacionais pré-concebidas, por outros países, com isso, toma atitudes que talvez não se encaixem no padrão da educação brasileira. Inclusive, destaca que isso acaba interferindo na identidade do pedagogo.

No entanto, não é objetivo deste estudo criticar as DCNCP, nesta construção da identidade do pedagogo (docente ou da área administrativa), mas deixar claro que para tantas atribuições que lhes são conferidas é de fundamental importância que o ensino oferecido a este profissional faça jus a tudo que ele representa no âmbito educacional. Por este motivo, é que torna-se importante ressaltar a importância dos cursos de formação continuada para que as especializações na docência ou na área da administração escolar, possam atender as fragilidades existentes na formação inicial.

Diante desta realidade, o próximo item de estudo tem como objetivo apresentar a formação inicial para o trabalho do professor alfabetizador.

2.1.3 A Formação Inicial do Professor Alfabetizador

A formação inicial do alfabetizador compõe-se da realização do Curso de Pedagogia, que lhe confere a licenciatura para trabalhar nos anos iniciais (I Ciclo – Alfabetização, compreendido pelos três primeiros anos) do Ensino Fundamental⁶. No entanto, é de grande importância mencionar que essa formação “não atende o processo de alfabetização, mas deve-se trabalhar com a verdade de que toda formação docente se complementa na e/ou com prática” (PIRES; FERREIRA; LUNA, 2010).

No entanto, em toda a grade curricular do Curso de Pedagogia, analisada em pesquisa a Universidades como: Uniube (Universidade de Uberaba), Uninter (Centro Universitário Internacional); Uniaraxá (Universidade de Araxá) entre outras, percebe-se que na grade curricular não há disciplina ou unidade de ensino específica a alfabetização (levantamento feito pela própria pesquisadora). Por este motivo que Pires, Ferreira e Lima (2010) destacam que a formação inicial não atende a formação para o processo de alfabetização.

De acordo com Scheibe (2007, p.44) para a efetivação do Curso de Pedagogia são necessárias cumprir na grade curricular:

[...] em vez das 2.800 horas anteriormente instituídas como mínimo para efetivação do curso, são determinadas agora 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico. Outros itens da regulamentação determinam que pelo menos 2.800 horas devem ser destinadas às aulas, seminários, pesquisas e atividades práticas; as outras 300 horas estarão destinadas ao estágio supervisionado, preferencialmente na docência de educação infantil e anos iniciais do ensino

⁶ A Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, do CNE, fixa diretrizes para o ensino fundamental de nove anos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 6 mar. 2015.

fundamental; e 100 horas, no mínimo, dedicadas a atividades de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos.

No entanto, observa-se que as universidades espalhadas por todo Brasil, conforme a distribuição desta grade curricular e os objetivos do curso, destacam ser o mesmo compreendido por quatro anos, outras por três anos e meio. No entanto, cabe ao Conselho Federal de Educação (CFE) estabelecer o currículo mínimo e duração dos cursos que possam habilitar profissionais da área de educação.

No âmbito histórico torna-se importante destacar sobre o Curso de Pedagogia, o:

Parecer CFE nº 251/62, o relator indicou a necessidade de o professor primário ser formado no ensino superior e fixou o currículo mínimo do curso de Pedagogia e a sua duração. O referido Parecer definiu também a duração do curso para quatro anos, para formar tanto o bacharel como o licenciado, extinguindo o esquema 3 + 1, para, dessa maneira, superar a dicotomia de conteúdo e forma (...).

Parecer do CFE nº 252/69, foi definida a abolição da distinção entre bacharelado e licenciatura, introduzindo a proposta de formação dos especialistas em educação com as habilitações em administração escolar, inspeção escolar, supervisão pedagógica e orientação educacional, concomitante à habilitação para a docência nas disciplinas pedagógicas para habilitar a atuar nos cursos de magistério (PINHEIRO, 2010, p.7).

Portanto, cada universidade ao estipular o tempo de duração do Curso de Pedagogia, deve estar de acordo com o CFE, para assim, poder melhor atender as especificidades legais que permeiam a habilitação do profissional pedagogo.

No entanto, analisando o currículo e a duração da formação inicial do professor alfabetizador é de suma importância que ele esteja preparado para assumir sua postura docente frente ao I Ciclo de Alfabetização – compreendido do 1º ao 3º Ano do Ensino Fundamental⁷. No entanto, o conhecimento adquirido será suficiente para que o professor domine os conteúdos curriculares destas séries? Será que conseguirá ser um bom professor alfabetizador se na grade curricular não há disciplina específica para sua formação?

Tais questionamentos surgem quando se considera que, para lecionar a partir do 6º Ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio (1º ao 3º Ano), é exigido um curso superior específico para cada área de três a quatro anos (dependendo da disciplina). Por

⁷ Sendo os Ciclos seguintes do Ensino Fundamental: II Ciclo Intermediário – 4º ao 6º ano; e o III Ciclo Final, compreendido pelo período do 7º ao 9º Ano. Sendo que a Habilitação de Pedagogia, confere ao pedagogo a licenciatura para trabalhar até o 5º Ano do Ensino Fundamental. A seguir, a habilitação também a nível superior, se dará pela necessidade de licenciaturas por áreas de ensino: Português; Matemática; Geografia; História; Ciências; Língua Inglesa; Educação Física entre outras.

que essa diferenciação se ambos os profissionais exercem influência direta e séria sobre a qualidade da formação do aluno?

A formação inicial deve ser compreendida como fundamental para a alfabetização de crianças e adultos, exigindo reflexão e aprofundamento teórico - prático. Não é difícil encontrar em várias escolas professores que não tiveram uma boa formação inicial e, por isso, cometem falhas em sua prática; professores esses que, muitas vezes, se mostram despreparados para alfabetizar e acabam apenas transferindo conhecimentos, sem despertar nos alunos a criatividade, a autonomia e, principalmente, a criticidade. Na verdade, a formação inicial, pode não ter dado suporte necessário, no entanto, não é fator desmotivador, pois

[...] saberes não provêm das instituições de formação ou dos currículos, esses saberes não se encontram sistematizados no quadro de doutrinas ou teorias: eles são saberes práticos (e não da prática: eles não se aplicam à prática para melhor conhece-la, ele se integra a ela e são partes constituintes dela enquanto prática docente) [...] são a cultura docente em ação (MONTEIRO, 2001 apud TOZETTO, 2009, p.1047).

Neste aspecto é na prática que o professor alfabetizador vai crescendo e multiplicando saberes. A formação inicial lhe confere a formação docente, lhe dá condições e legitimidade para adentrar o espaço de sala de aula. Mas é neste que diariamente ele irá fortalecer sua prática, um dos principais caminhos é buscar uma formação continuada, daí sim, especializar-se em alfabetização escolar.

Por este motivo, o próximo item de estudo refere-se à formação continuada e o professor alfabetizador.

2.1.4 Formação Continuada e o Professor Alfabetizador

No estudo da formação continuada no Brasil, percebe-se que nas últimas três décadas, no Brasil, podem ser evidenciados três momentos políticos: ditadura militar; movimento de democratização da sociedade; e, movimentos de globalização da cultura e da economia. Grandes influenciadores dos processos de formação continuada de professores (SILVA; FRADE; 1997 apud ALFERES; MAINARDES, 2011).

Primeiro, porque na Ditadura, a educação ficou sobre um “controle” do governo militar, enfraquecendo as possibilidades de aprendizagem de forma mais abrangente, mas elevando a formação de profissionais para trabalhos nos moldes da educação; depois com a democratização da sociedade, interrompeu-se a preocupação com o fazer

pedagógico atribuindo aos profissionais da educação a tarefa de transmitir conhecimentos; com os movimentos de globalização, assim, ao professor foi exigido, até mesmo, fundamentalmente, importante compreender mais de seu ofício de mestre, bem como das novas tecnologias para trazer para sala de aula mais do que conhecimentos teóricos de livros, mas como diria Demo (2007) maior acessibilidade para os alunos.

Na história da educação brasileira, pode-se destacar que na década de 1970, com o fechamento das instituições democráticas relacionadas à formação docente, percebe-se a valorização de princípios de racionalidade técnica, o que fez com que a formação continuada tivesse significativa expansão, principalmente, considerando a modernização social, que exigiu profissionais mais qualificados para atender a demanda militar. Necessitou-se formar trabalhadores, tornando-os aptos para a educação da época (ALFERES; MAINARDES, 2011).

Na década de 80, depois da ditadura, houve uma maior abertura política, destacando movimentos em prol da educação. Assim, pesquisa e avanço científico e tecnológico foram intensificados. Com a conquista de direitos políticos, houve maior participação dos professores em questões de educação, fato que gerou grande importância dos programas de formação continuada de professor, para atender as demandas mais específicas do professorado e garantir aprendizado permanente (ALFERES; MAINARDES, 2011).

Na década de 90, questões voltadas à globalização da cultura e da economia, trouxeram desenvolvimento tecnológico, fato que ampliou a necessidade de os professores investirem na formação continuada para fortalecerem a ação dos profissionais de educação frente à nova era que se instalava no mundo todo (ALFERES; MAINARDES, 2011). Era imprescindível que os professores se preparassem melhor para a sua atuação e que desempenhassem um trabalho de maior qualidade, com uma educação também de qualidade (ALMEIDA; SOARES, 2010).

De acordo com Wengzynski e Tozetto (2012, p. 3) a “formação continuada contribui de forma significativa para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, cujo objetivo entre outros, é facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente elevando-a a uma consciência coletiva”. Desta forma, esta formação será de suma importância para que o professor alfabetizador possa melhor entender e refletir sobre sua prática, preparando-se para o trabalho educacional, que lhe é conferido.

A LDBEN, Lei 9.394/96, em seus artigos 61 e 62 destaca a formação continuada, inclusive que esta pode ser concretizada por meio da EaD. Inclusive Guarezi e Matos (2009) destacam esta educação como suporte para os profissionais de educação que queiram se especializar, sem comprometer o trabalho diário, realizando seus estudos via internet, nos momentos que julgarem mais adequados.

Realmente, esta foi uma grande conquista para os professores de modo geral, principalmente, para aqueles que precisam se especializar, mas pela jornada dupla e exaustiva não conseguem realizar um curso presencial e, podem recorrer a EaD. Cada vez mais são comuns cursos de formação continuada de especialização para profissionais que buscam por melhoria da sua prática.

No contexto do trabalho do alfabetizador esta formação pode ser completada em cursos como: Alfabetização e Letramento; Educação Infantil e Alfabetização entre outros.

No Brasil, a modalidade “formação continuada” de educação já recebeu vários nomes, dentre eles destacam-se capacitação, treinamento, reciclagem, formação em serviço, dentre outros. Para Almeida e Soares (2010, p.58) a importância dessa formação “articula-se à compreensão da natureza do trabalho docente, relacionada à questão do conhecimento (...) o professor alfabetizador, portanto,

[...] necessita estar constantemente estudando e a formação continuada, compreendida na perspectiva da atualização histórico-cultural, é condição implicada para que a função social da escola se realize e para garantir a efetivação do processo de ensino-aprendizagem (ALMEIDA; SOARES, 2010, p.58).

A formação continuada, compreendida como um processo vivenciado pelo professor, visa estabelecer relação estrita com atividade educativa, a prática docente na escola. Com isso, espera-se possibilitando aos professores alfabetizadores ampliarem seus conhecimentos, melhorar sua capacidade de ação sobre o processo de alfabetização realizado por seus alunos.

No entanto, os programas de formação continuada precisam ser capazes de fazer com que os professores em formação compreendam situações de ensino; devem, necessariamente, valorizar a experiência prática de cada professor, que pode contribuir significativamente com a construção do conhecimento deste profissional.

A formação continuada de professores abrange conhecimento próprio, resultado de experiências e vivências pessoais, assim como o saber questionar suas práticas profissionais. Isso envolve a abordagem enciclopédica, que enfatiza a importância do

conhecimento do conteúdo e a abordagem compreensiva, que coloca o professor como um intelectual que compreende claramente a forma de ensinar (GARCIA, 1991).

O processo de formação continuada visa a promoção de mudanças na prática de ensino do professor, que interfere nas mudanças no rendimento dos alunos. Para tanto, envolve mudanças nas crenças e atitudes do professor alfabetizador, visando o desenvolvimento profissional e a qualidade na educação. Essas mudanças, na maioria das vezes, causam medo, angústia e insegurança nos professores.

Fernández Cruz (2006), no texto “Desarrollo Profesional Docente”, ressalta a importância da compreensão e do domínio de um conjunto de teorias no exercício da docência, são possibilitadas pelos processos de formação continuada. O autor destaca que os professores precisam desenvolver uma compreensão moral de suas atividades, a fim de que possam ser os principais responsáveis por suas práticas docentes. Isso o coloca na posição de um sujeito responsável pelo processo de ensino.

Sendo assim, a formação do professor é fator primordial para que a alfabetização se concretize. Afinal, ela deve ser trabalhada com as habilidades competentes ao seu desenvolvimento, mas necessita que o professor ame o que está fazendo. Torna-se muito importante alfabetizar com amor, pois “sem afeto, não há alfabetização”. (GUERRA, 1989, p. 22). Este amor é conquistado na prática diária, mas é com o suporte da formação continuada que ele poderá estar melhor preparado para a sua atuação, favorecendo uma educação com maior qualidade.

Em outro tópico abordado, o “Domínio da matéria”, o autor destaca a importância dos professores possuírem um conhecimento didático próprio da disciplina ensinada. Isso requer conhecimento profundo das formas de aprender dos alunos, assim como dos meios e recursos didáticos, das estratégias e instrumentos necessários ao processo de ensino.

Também são abordados por Fernández Cruz (2006) os tópicos “Reflexividade” e “Capacidade para o trabalho em equipe”. Os dois tópicos enfatizam que a aprendizagem dos adultos ocorre de forma mais efetiva quando há a necessidade pessoal e profissional de resolver determinado problema. As experiências de ensino possibilitam aos professores a capacidade de resolução de diferentes problemas, pois a atuação na escola envolve pensamento crítico, trabalho em equipe e reflexão, componentes essenciais em sua formação, seja ela inicial ou continuada.

O professor reflexivo é um dos pontos que emerge grande atenção no contexto da formação continuada, pois somente, quem analisa e reflete o que faz está pronto para

melhorar seu desempenho. Castelli (2012) enfatiza que a formação do professor é de fundamental importância para sua prática, pois leva-o a ter um pensamento autônomo em sentido crítico-reflexivo. Portanto, quanto mais preparado estiver o professor alfabetizador mais condições de ser crítico-reflexivo terá.

Freire (2011) também enfatiza a importância do pensamento reflexivo, na ação diária do professor. Inclusive, chama-o de professor-reflexivo, destacando-o como ser amplo, dinâmico e crítico, que busca melhorar sua prática se aprimorando diariamente. Um trabalho que, com certeza, se processa, pela formação continuada.

Por este motivo é importante que o professor alfabetizador se prepare para a sua prática e que veja na formação continuada uma oportunidade para melhorar sua ação, de modo a trazer para a sala de aula um trabalho de maior qualidade. Neste ambiente interativo, por meio da prática reflexiva esse professor irá conquistar um equilíbrio entre a vivência diária e a ação reflexiva (CARDOSO, 2012).

O professor alfabetizador deve compreender que seu trabalho vai muito além da apresentação de letras, junção destas, formando palavras e frases. Deve estar preparado para estimular o conhecimento do aluno por meio de ações concretas, sua realidade e evitar treinos de sons e letras (de forma excessiva, como era feito no ensino tradicional, evidenciado nas cartilhas).

No próximo tópico em se tratando do professor alfabetizador apresentam-se breves considerações sobre o termo alfabetização, também destacando o letramento.

2.2 ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

A questão da alfabetização escolar no Brasil vem se tornado um tema que tem despertado um enorme interesse entre os estudantes e profissionais da educação. Provavelmente, tal interesse é devido, em parte, a uma verdadeira evolução, a mudanças de natureza teórico-metodológicas, observadas durante as últimas décadas com relação ao desenvolvimento da leitura nas escolas.

Estudando a história da alfabetização, Printes e Brito (2002), afirmam que esta resultou de uma necessidade aparente de tornar mais eficiente e ao mesmo tempo interessante a aprendizagem da leitura. Assim, nos primórdios tentando-se reproduzir um sistema gráfico que espelhasse a fala originaram-se as metodologias de alfabetização.

Ao longo da história, o ensino da leitura e da escrita sofreu diversas modificações, nas três últimas décadas estas se tornaram mais evidentes. E, por diversos fatores este ensino foi ampliando-se, dentre estes, destacam-se as práticas de comunicação social, desenvolvimento de novas tecnologias, produção de novos materiais didáticos (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008).

No próximo item, considerando o estudo sobre a alfabetização, tem-se uma abordagem teórica sobre a dualidade alfabetização e letramento, importante para compreender os processos que envolvem a tarefa de alfabetizar.

2.2.1 Alfabetização e Letramento

Os conceitos, construídos socialmente, culturalmente e historicamente, fundamentam a busca por novos conhecimentos e, por isso, podem ser mantidos, transformados e/ou modificados. Nesta pesquisa, o conceito de alfabetização terá o sentido de a aquisição da capacidade de leitura e escrita, assim como da leitura do mundo e dos diferentes discursos presentes na sociedade. A partir disso, buscamos compreender diferentes teorias ressaltando o modo como concebem esse tema.

A leitura e a escrita são fatores fundamentais na alfabetização, constituindo assim objeto principal. São, portanto, necessárias à inserção do sujeito na sociedade, pois possibilita a participação e o exercício de cidadania, assim como a aquisição de novos aprendizados, vivência de desafios e enfrentamento do avanço advindo das tecnologias de informação e comunicação, assim como da diversidade de gêneros textuais presentes na sociedade atual.

Cagliari (1998, p.12) diz que a alfabetização é “tão antiga quanto os sistemas de escrita. De certo modo, é a atividade escolar mais antiga da humanidade”, que vem se modificando, em termos conceituais e metodológicos, acompanhando a evolução da sociedade.

Os paradigmas educacionais de determinado tempo histórico possuem a capacidade de alterar significativamente o termo alfabetização. Neste sentido, Cagliari (1998, p.14) afirma que “ser alfabetizado em épocas primitivas significava saber ler o que aqueles símbolos significavam e ser capaz de escrevê-los.” Destaca ainda o surgimento de um dos instrumentos de alfabetização mais utilizado e por muitos criticado, as cartilhas, que deram um novo significado à alfabetização.

Cagliari (1998) destaca ainda que um número significativo de professores que buscam em sua prática profissional equilibrar o processo de ensino e aprendizagem, despertando no educando a capacidade de leitura e escrita e de decifração da escrita e do mundo por meio da linguagem.

Este autor aponta em seu estudo que o segredo da alfabetização é saber ler.

(...) no processo de alfabetização, o professor poderia prescindir do ensino da escrita, mas não da leitura. Em outras palavras, a alfabetização realiza-se quando o aprendiz descobre como o sistema de escrita funciona, isto é, quando aprende a ler, a decifrar a escrita (CAGLIARI, 1998, p. 113)

Com base nessa concepção, compreende-se que a alfabetização é um dos momentos de imensa significância na vida do educando, podendo ser o ponto de partida para as escolhas e por isso deve ser potencializada por um profissional que possua conhecimentos, que seja crítico e reflexivo, que compreenda realmente o que é alfabetizar.

Em sua obra “Alfabetização e Linguística”, Cagliari (1997) traz contribuições de extrema relevância aos professores alfabetizadores, apresenta as funções da linguagem, enfatiza que a linguagem tem funções especiais e que através dela pode-se compreender o mundo e nos fazer compreendidos. Deixa evidente, ainda, a função ideológica da linguagem, que possibilita aos professores alfabetizadores transformarem seus educandos em seres críticos e reflexivos.

Sendo assim, demonstra preocupação, em seu estudo, com a função ideológica da palavra. Portanto, pode-se destacar que alfabetizar significa lidar com a linguagem oral e com a linguagem escrita, com a leitura e com a interpretação, é conhecer textos, escrevê-los, aprender como se escreve, é, sobretudo saber relacionar-se com diferentes questões linguísticas.

Enfim, Cagliari (1997, p.8) afirma que “a alfabetização tem sido uma questão bastante discutida pelos que se preocupam com a Educação já que há muitas décadas se observam as mesmas dificuldades de aprendizagem, as inúmeras reprovações e evasão escolar”. Essa discussão chega de certa forma a ser polêmica, pois sempre observa-se empenho dos educadores em relação a didática adotada, ou seja, a forma de alfabetizar.

Para Mortatti (2010) a alfabetização escolar é um processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua materna, na fase inicial da escolarização de

crianças, um processo complexo que envolve ações humanas, políticas, que precisa ser visto como dever do Estado e direito do cidadão.

Gadotti (1989, p.45) afirma ainda diante da concepção “freireana”, que:

[...] a alfabetização é proporcionar um direito, um poder aos excluídos. É papel fundamental do professor, intervir politicamente. Paulo Freire em sua análise das culturas "vestiu a camisa" colocou as diferenças (gênero, classe, etnia, geração, etc.) em questão. A alfabetização é um movimento para a leitura do mundo.

Diante das análises de Gadotti (1989) e de Mortatti (2010), pode-se perceber que a alfabetização pode ser vista como um dos instrumentos privilegiados da aquisição do saber, sendo, portanto, fundamental para que o cidadão concretize sua cidadania. Afinal, alfabetizado terá plenas condições de participar ativamente da vida em sociedade.

Analisando a história da alfabetização em São Paulo, Mortatti (2000) elege quatro momentos considerados cruciais para o movimento histórico em torno da questão dos métodos de alfabetização. São eles:

O primeiro está centrado na disputa entre os partidários do revolucionário “método João de Deus”, que previa o ensino da leitura baseado na palavração, e os partidários dos tradicionais métodos sintéticos (soletração e silabação), nos quais se baseiam as primeiras cartilhas produzidas por brasileiros.

O segundo momento é marcado pela disputa entre os partidários do método analítico para o ensino da leitura e os que defendiam os tradicionais métodos sintéticos, principalmente a silabação, produzindo cartilhas baseadas nesses métodos.

O terceiro momento é marcado pela disputa inicial entre defensores do método misto (analítico – sintético ou sintético – analítico) e partidários do tradicional método analítico.

O quarto momento apresenta a disputa entre os partidários da “revolução conceitual” proposta por Emília Ferreiro e sua perspectiva construtivista e os defensores “dos tradicionais métodos (sobretudo o misto) de alfabetização, das tradicionais cartilhas e dos tradicionais diagnósticos do nível de maturidade com fins de classificação dos alfabetizandos” (MORTATTI, 2000, p. 27).

Tais momentos, portanto, refletem dois métodos históricos: analítico e sintéticos. Diante destes, abre-se espaço para o método misto. E, em um momento mais atual, tido como momento revolucionário, a discussão desses métodos, destacando-se a perspectiva construtivista, ainda, adotada no momento atual.

Tomando por base as explicações de Mortatti (2000) e recorrendo a teoria descrita por Valle (2011) a seguir abordam-se estes métodos:

Analítico – inicia o processo de alfabetização por uma palavra, uma frase ou uma história (que apresenta uma palavra-chave), o que desencadeará o estudo das letras e dos sons que compõem a palavra escolhida. A alfabetização neste caso, estará completa quando a criança conhecer todas as famílias silábicas (tendo utilizado para definir todas as possíveis junções de consoantes e vogais do nosso alfabeto) para poder escrever tudo o que quiser ou, nesse contexto, o que a escola quiser que ele escreva (VALLE, 2011, p.57).

Sintético – aquele em que a alfabetização parte das menores unidades da língua (letras, fonemas e sílabas) para as maiores (palavras e frases). A alfabetização fica restrita ao conhecimento das letras e de seu valor fonético. Como exemplo, pode-se citar os métodos silábicos e os fonéticos (VALLE, 2011, p.57).

Misto – junção dos métodos sintéticos e analítico, resultante de uma escolha que vem acompanhada da convicção de que alfabetizar é sistematizar sons e grafias. Essa sistematização pode ser feita indiferentemente com letras, sílabas ou palavras-chave, pois de nada adianta a ação se prevalece a ideia de decodificação (VALLE, 2011, p.58).

Até bem pouco tempo no Brasil, estes métodos fizeram parte da educação brasileira, ou seja, do processo de alfabetização. Inclusive, na década de 80 e 90 via-se muito nas escolas o uso de cartilhas como material didático para se alfabetizar um aluno. Durante muito tempo, a melhor forma de alfabetizar foi utilizando a cartilha. As crianças se alfabetizavam e conseguiam ler e escrever, mas era um ato mecânico (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008).

Com estudos diversos sobre leitura, escrita e alfabetização escolar, percebeu-se que os textos contidos nas cartilhas fugiam da realidade da criança mostrando incoerência, ignorando a inteligência das crianças. Na verdade, eram frases descontextualizadas. Muitos destes textos não eram conhecidos pelas crianças, ou seja, as palavras-chave não faziam parte da realidade da maioria das crianças (PRINTES; BRITO, 2002; CÂMARA, 2009).

Aos poucos foram surgindo mudanças na forma de ver e trabalhar a alfabetização. Albuquerque, Morais e Ferreira (2008, p.253) mostraram que “as mudanças na prática dos docentes estariam vinculadas ao processo de transposição didática, no qual se prescrevem novas definições do saber por ensinar”. Ensinar passa a ser mais amplo do que saber, pois parte de uma perspectiva de aprendizagem construída, enquadrando o processo de alfabetização como algo a ser conquistado pelo aluno, não tendo significado se for constituído por meio de atos mecanizados.

As mudanças se mostraram cada vez mais concretas, novos livros de alfabetização roubaram a cena ocupada pelas cartilhas. No entanto, nem tudo estaria resolvido, pois muitos destes livros ainda não conseguiam propor um ensino sistemático da escrita alfabética, gerando outra preocupação: letrar ou aproximar os novos

aprendizes a cultura escrita? Isso, pois estes livros apresentavam uma gama de variados textos de gêneros distintos. Sem dúvida a mudança foi um avanço, os livros foram uma ferramenta importante para os professores, mas é preciso se reconhecer bem a forma com que estes irão planejar sua didática (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008).

Nas últimas duas décadas no Brasil, portanto, os conceitos foram mudando e a prática de uma alfabetização mecanizada foi dando lugar a uma nova forma de alfabetizar (CÂMARA, 2009), mas torna-se necessário ter um bom conhecimento sobre os materiais didáticos que irão ser utilizados pelo professor. Concretiza-se, portanto, o quarto momento descrito por Mortatti (2000) tendo-se a concretização de uma evolução no contexto da alfabetização no Brasil, dando-se lugar ao construtivismo:

[...] teoria em que Piaget foi grande contribuinte, adaptada aos poucos pela psicopedagoga argentina Emília Ferreiro que foi aluna e discípula de Piaget, que aperfeiçoou o seu trabalho e divulgou no Brasil a partir de 1985, centrando uma análise nas tentativas das crianças relacionarem as dimensões oral e escrita, não priorizando o que, para Vygotsky, é considerado essencial: o fato de que a escrita é um sistema de símbolos e signos (LOBATO, 2007, p.25). Aqui a alfabetização começa a ser concebida sem métodos, propriamente ditos (VALLE, 2011, p.67).

Toda esta realidade vem mostrar que o conceito de alfabetização foi ampliando-se, novas questões fortaleceram a imagem de que ela seria necessária desde a pré-escola – Educação Infantil e seguindo para a Educação Básica – séries iniciais. De acordo com Leite (2006, p.1-2) a alfabetização hoje “é um processo multideterminado, ou seja, o seu desenvolvimento depende da contribuição de diversas áreas do conhecimento, entre as quais se destacam a linguística e a psicologia”.

Diante, de tudo o que foi destacado atualmente, o alfabetizar pode ser definido como um ato criador e político que permite a interação do educando com a sociedade, com o mundo, fornecendo-lhe a capacidade de ver, perceber, compreender o mundo através de diferentes leituras e assim se posicionar de forma crítica e participativa frente a diferentes situações, garantindo desta forma seu direito de cidadão, capaz de ler e escrever sua história de forma autônoma e reflexiva.

Para Soares (2003, p.16) “a alfabetização é algo que deveria ser ensinado de forma sistemática, não devendo ficar diluída no processo do letramento”. E, isso parece ser muito comum nos dias de hoje, além da ligação entre alfabetização e construtivismo que vem sendo vista como uma forma de ensinar a ler e escrever sem um método específico.

Na verdade Soares (2003) chama a atenção de que ler e escrever é aprender a codificar e a decodificar, portanto, não se pode alfabetizar se não aprender relações com fonemas e grafemas. Não existe aqui uma defesa das cartilhas, mas sim um alerta para como o professor deve realizar sua prática pedagógica. O que acontece é que quando se tinha a cartilha, tinha-se um método (exemplo, silábico) para ensinar e faltava teoria. E, hoje tem-se teoria (construtivista) e não se tem mais um método a seguir.

Neste sentido, a alfabetização deixa de ser compreendida como um conjunto de práticas repetitivas, mecânicas e cumulativas, para ser então compreendida na perspectiva do letramento, visto como a capacidade de compreender as práticas sociais de leitura e escrita e de utilização dos diferentes gêneros textuais, em diferentes contextos.

A respeito deste termo “letramento”, Soares (2009, p.47) o define como “(...) estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas que usam a escrita”. Sendo assim, entende-se que o letramento está relacionado ao processo de desenvolvimento das práticas sociais, através da leitura e escrita.

Soares (2009, p.24) explica que:

(...) a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu ainda a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é de certa forma letrada.

Este mundo letrado em que se refere Soares (2009) faz parte do que a criança já relaciona entre a escrita e seu conhecimento de mundo⁸. Se vê um letreiro escrito Coca-Cola (propaganda de refrigerante) “lerá” de forma correta a palavra “Coca-Cola” mesmo ainda, não estando alfabetizada. Afinal, estará reconhecendo uma imagem (de letras) e saberá, devido ao seu conhecimento de mundo, o que ela significa. Desta forma, compreende-se o chamado letramento, que não tem um conceito propriamente definido.

Para Soares (2012, p. 18) o letramento é o “resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

⁸ O conhecimento de mundo é visto como uma espécie de dicionário enciclopédico do mundo e da cultura arquivado na memória (KOCH; TRAVAGLIA, 2008, p.61).

Letramento não é um termo novo, mas na educação tornou-se destaque na década de 80, passando a pertencer ao vocábulo da Educação e das Ciências Linguísticas. Recorrendo-se a análise do termo, este pode ser compreendido na tradução da palavra em inglês – *lliteracy*, que vem do latim *litera* (letra) acrescido do sufixo *cy* (denota qualidade, condição, estado, fato etc.) (SOARES, 2012; SILVA; LIRA, 2003).

Analisando, portanto Silva e Lira (2003, p.21), pode-se descrever o letramento “como estado ou condição de quem não sabe apenas ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Um campo “multidisciplinar de intervenção educativa, que se fundamenta no conceito da escola construtivista voltada para o pensamento humano (...) um processo contínuo” (SILVA; LIRA, 2003, p.25)

Pellegrini (2001) explica que a alfabetização e o letramento devem ser trabalhados juntos. Desta forma, é fundamental que ambos sejam vistos de forma clara pelo professor e que tenham significado para o mesmo. Pois só assim, poderá alcançar seu objetivo de alfabetizar o aluno.

Letramento e Alfabetização apresentam diferença na utilização social que o indivíduo faz da leitura e da escrita:

[...] o alfabetizado vive a condição de saber ler e escrever, o letrado envolve-se nas práticas sociais e interage com o mundo em que vive. Portanto, não basta “ensinar” a ler e escrever passem a ficar imersos em ambiente adequado e possam participar do mundo letrado (SILVA; LIRA, 2003, p.23).

Sendo assim, podemos entender que o letrado é o indivíduo que não possui conhecimento literário, pode ser tido como um analfabeto ou quase analfabeto. Visto que o alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever. A questão da alfabetização escolar vem se tornado um tema que tem despertado um enorme interesse entre os estudantes e profissionais da educação. Provavelmente, tal interesse é devido, em parte, a uma verdadeira evolução, a mudanças de natureza teórico-metodológicas, observadas durante as últimas décadas com relação ao desenvolvimento da leitura nas escolas.

No entanto, percebe-se de modo geral que imaginar que todos são capazes de aprender é o primeiro passo para iniciarmos a alfabetização. Outro passo é compreender que “tanto a alfabetização como o letramento dos alunos são importantes para a conquista da cidadania”, afirma Pellegrini (2001, p. 12).

A autora ainda acrescenta que “o letramento inclui a capacidade de termos de nos instruir por meio da leitura e selecionar, entre muitas informações, aquela que mais

interessa” (PELLEGRINI, 2001, p.12). Com o tempo o aluno será capaz de fazer isso, esta é uma das principais tarefas do professor dentro do processo de aprendizagem.

No entanto, os estudos de Emília Ferreiro significaram uma revolução conceitual em alfabetização, a qual deve ser pensada e praticada sob a perspectiva da criança que aprende. Segundo a autora, toda criança é capaz de aprender, em interação com o objeto de conhecimento, e, mesmo antes de chegar à escola, já domina um saber linguístico que deve ser levado em consideração no processo de aquisição da língua escrita.

Gadotti (2005), também critica o termo letramento, dizendo que a alfabetização não pode ser reduzida a uma tecnologia ou técnica de leitura e escrita. De acordo com o autor, o uso do termo letramento como alfabetização é uma forma de se contrapor ideologicamente à tradição Freireana, que defendia a ideia de que a “leitura do mundo precede a leitura das palavras” e que antes do código linguístico ser inventado, o ser humano já lia o mundo. Segundo Gadotti (2005), aceitar o termo letramento seria realizar um retrocesso conceitual.

Com base nos estudos de Emília Ferreiro e Gadotti, adota-se neste trabalho apenas o termo alfabetização, entendendo que a alfabetização não é apenas uma técnica, mas sim, um processo de construção do conhecimento que acontece entre o sujeito e o objeto.

De certa forma, torna-se importante considerar que a criança não pode ser vista como um “papel em branco” quando inicia sua vida escolar, pois possui conhecimentos, saberes, que foram construídos ao longo de sua vida, e os quais carrega consigo para a escola, contribuindo com o processo de alfabetização escolar. Inclusive, é nesta perspectiva que o letramento se encaixa.

Considerando a importância de refletir melhor sobre o processo de alfabetização é que no próximo item, desta fundamentação teórica, tem-se a necessidade de realizar um breve estudo sobre leitura e escrita, pois ter consciência da importância destas no processo de aprendizagem é fundamental para a formação do professor alfabetizador.

2.3 LEITURA E ESCRITA E O PROFESSOR ALFABETIZADOR

Os trabalhos utilizados no corpus desta pesquisa levantam inúmeras questões sobre a formação do professor alfabetizador, com isso compreende-se que ler e escrever são competências distintas que estão ligadas, principalmente, a processos cognitivos,

portanto, devem ser vistas com muita seriedade, pelo professor alfabetizador, para que o aluno possa construir conhecimento chegando-se ao descobrimento da leitura (ABRAMOVICH, 1993).

Para Freire (2001; p.11) “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. Por isso, as histórias nos ajudam a entrarmos em contato com as nossas emoções: medos, inseguranças, alegrias, incertezas, saudade, etc. E, quando compartilhamos com elas todos esses sentimentos, vamos ter a oportunidade de perceber os problemas que vão surgindo.

A leitura, se efetuada dentro de moldes críticos, sempre leva à produção ou construção de um outro texto: o Texto do próprio leitor. Em outras palavras, a leitura crítica sempre é geradora de expressão: o desvelamento do próprio SER do leitor, levando-o a participar do destino da sociedade o qual ele pertence (SILVA, 2001, p. 53).

Leitura, portanto, não é simplesmente juntar palavras e ler. A palavra é importante, ela até vai sugerir significados que devem ser construídos pela biblioteca interna do leitor. Se qualquer forma de arte nos proporciona isto, mais ainda a literatura - a arte da palavra (ABRAMOVICH, 1993).

Ensinar a ler e escrever é tarefa de todo professor. O desconhecimento do que seja leitura e os processos sócio-cognitivos leva as pessoas a um conceito limitado dessa linguagem (PAOLINELLI; COSTA, 2003). No entanto, o professor deve ser mediador, “ter consciência de que seu papel não está limitado a ‘dar lições e a corrigir erros’. Ele estará atento à possibilidade da criança de assimilar ou não uma informação, de compreender ou não a correção de um ‘erro’” (SOARES; AROEIRA; PORTO, 2010, p.44).

De acordo com Perini (1992 apud KLEIMAN, 1997, p.15) “um dos muitos fatores envolvidos na dificuldade que um principiante encontra para chegar a ler fluentemente é que os textos que ele lê são muitas vezes difíceis demais para ele”. Há também outro tipo de conhecimento que faz parte do conhecimento prévio, que é o conhecimento textual (conjunto de noções e conceitos sobre o texto). Além disso, a incompreensão de textos se dá porque o leitor não tem conhecimento enciclopédico ou de mundo suficiente para o que se exige nos textos.

Geralmente, observa-se no contexto escolar que os textos usados nas escolas empobrecem o trabalho com leitura/escrita pelo simples fato de serem tratados de maneira singular desconsiderando suas intencionalidades. Mesmo com novas teorias, os

textos continuam artificiais, mal sequenciados e fora do contexto (PAOLINELLI; COSTA, 2003).

Para que isso não aconteça, o professor deverá ter mais atenção à escrita produtiva dos alunos, não observando somente os erros, mas sim, para a linearidade do texto, buscar o significado e as formas de construção desse significado (SOARES; AROEIRA; PORTO, 2010).

Para Teberosky e Colomer (2003) os alunos aprendem a escrita da mesma forma que aprendem outros aspectos do mundo, mas tudo depende da forma e do material com que seu ensino é formulado.

Segundo Safir (1921 apud MOREIRA, 2003, p. 22) “a escrita é o símbolo visual da fala”. Portanto, pode-se verificar que quando se fala está apresentando o texto escrito, oralmente, entretanto o texto oral não exige tanta formalidade quanto no texto escrito. Assim, quando expomos oralmente nossas ideias, argumentando sobre determinado assunto, estamos sujeitos o decorrer nos vários erros que o texto oral implica, como por exemplo, a redundância, os erros gramaticais pensamentos fragmentados, incompletos, etc.

Quanto à leitura, pode-se dizer que o “ler é o processo de construir um significado a partir do texto”, afirma Naspolini (1996, p.25). Assim, tem-se a interação entre os elementos textuais e os conhecimentos do leitor, quanto mais juntos estiverem, mais êxito se terá na leitura. Ao ler, uma pessoa, está direcionando um passo para o saber e para a busca de novos saberes. Mas deve ser preparado e muito bem elaborado.

Unidas escrita e leitura, portanto, levaram o aluno a poder aprender, a participar melhor do meio social, bem como participar de situações reais, capazes de lhe trazer benefícios diversos como conhecimento, socialização, diversão, informação entre outros.

Sem dúvida alguma, a leitura, nos três primeiros anos iniciais do ensino fundamental, torna-se fundamentalmente, importante para que eles possam ter uma aprendizagem significativa, reflexiva, desenvolvendo o gosto e habilidades pela mesma. Portanto, segundo Kleiman (1997) é importante que o aluno seja estimulado a ler, sendo assim, cabe a escola favorecer acesso a livros, ao professor cabe facilitar momentos de leitura, para assim, o aluno ir aos poucos tomando hábito de ler.

A importância da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental intenciona-se a formar o leitor autônomo, através de estímulos a sensibilidade, criatividade e comprometimentos com a prática social (SOUZA, 2011). A leitura transforma a forma

de pensar do leitor, enriquece conhecimento gera capacidade de imaginar, criar, reproduzir. Portanto, é fundamental que os alunos no ensino fundamental leiam com prazer, sejam estimulados a ver na leitura possibilidades reais de aprendizado.

Para isso, cabe ao professor dar possibilidades ao aluno de escolher textos, de ter contato com gêneros textuais diversificados, para que ele possa adquirir habilidades de leitura entendendo “o contexto histórico do mundo, dessa forma a leitura torna um meio prático pelo qual ele adquire conhecimentos” (SOUZA, 2011, p.1).

Indiscutivelmente, estas ações podem despertar no aluno o desejo de ler, o prazer pela leitura, o que facilitará o processo de alfabetização. Alfabetizar é tornar a mente clara e aberta para que os conhecimentos ampliem-se e fluam com mais facilidade diante do ensino e da aprendizagem.

Para Soares (2003, p.16) a “alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler)”. Mais uma vez relaciona-se a alfabetização com a leitura e escrita.

Mello (1999, p. 6), explica ainda que, a tradição ensina que:

[...] alfabetizar é tratar da linguagem escrita e lecionar Português é treinar os alunos a representar graficamente a fala pela combinação de letras do alfabeto. Na verdade, é mais que isso. Falar e escutar, além de ler e escrever, são ações que permitem produzir e compreender textos. Cabe à escola desenvolver também a linguagem oral de seus alunos. Aprende-se a falar fora dos bancos da escola, mas na sala de aula é possível mostrar as falas mais adequadas e eficientes nas diferentes situações cotidianas.

Lagôa (1990, p. 12) analisa que nos tempos atuais, os educadores estão tendo uma postura diferente em relação ao conceito de alfabetização. Segundo a autora:

[...] ao longo do tempo o conceito de alfabetização mudou, para responder às necessidades da sociedade: da visão inicial – ensinar a ler e escrever – até concepções sofisticadas, como a construção do conhecimento pela própria criança. Hoje, quando o analfabetismo ronda até os países desenvolvidos e as democracias precisam de cidadãos conscientes para se manterem, educadores brasileiros querem atualizar esse conceito.

Pode-se observar atualmente que o conceito de que alfabetização é somente ensinar a ler e escrever, vem sendo amplamente modificado pela necessidade de proporcionar espaço e recursos para que a criança se estruture de forma consciente possibilitando sua aprendizagem frente à leitura e escrita. Ao mesmo tempo solidificando o seu pensamento reflexivo frente à sua vida, onde a torna-se capaz de interagir na sociedade como verdadeira cidadã.

Pellegrini (2001) explica sobre a necessidade do material trabalhado vir de encontro ao conhecimento das crianças, ao seu meio. Assim, fortalece-nos a primeira vista a função social da leitura. Pois, ao alfabetizar uma criança estamos preparando-a para viver em sociedade, para ser cidadã.

O que não se pode deixar que aconteça no processo educativo é que haja por parte do aluno a falta de confiança em si mesmo e por parte do professor em seu trabalho. Segundo Pellegrini (2001) esses dois fatores aparecem em quase todas as histórias de fracasso, principalmente em regiões mais pobres.

É interessante, observar que muitos ainda dizem que quando o aluno não lê e não escreve é porque tem problemas de déficit de atenção, dificuldades familiares, problemas relacionados à afetividade, aos distúrbios de aprendizagem entre outros. Nem sempre esses fatores são responsáveis pelo fracasso na alfabetização. Muitas vezes, o fracasso vem por que não há um processo de alfabetização seguro onde a criança sintasse bem em realizá-lo, devido ao professor não estar preparado para a concretização da alfabetização.

Outro ponto que merece discussão é a dificuldade de acesso de muitas crianças brasileiras aos livros. De acordo com Vilas-Bôas Bueno (2012, p.1) às

[...] crianças brasileiras, o acesso ao livro é dificultado por uma conjunção de fatores sociais, econômicos e políticos. São raras as bibliotecas escolares. As existentes não dispõem de um acervo adequado, e/ou de profissionais aptos a orientar o público infantil no sentido de um contato agradável e propício com os livros. Mais raras ainda são as bibliotecas domésticas. Os pais, quando se interessam em comprar livros, muitas vezes os escolhem pela capa por falta de uma orientação direcionada às preferências das crianças.

Esta situação é realmente agravante para a aprendizagem da criança, para o contato da mesma com o universo da leitura, bem como para seu aprendizado da leitura e da escrita. Certamente, há uma dificuldade grande dos pais em acompanhar o ensino dos filhos, não só por escolherem um livro pela capa, por não terem instrução, mas também pela vida corrida e atarefada que levam, não tendo muito “tempo” para os filhos (ou seja, para a educação dos mesmos).

Além da questão dos pais não saberem escolher os livros, também existe a de que eles não estimulam a leitura dentro de casa. Na verdade, a leitura em casa, pela família, é muito importante, na verdade, é o primeiro contato que a criança tem com o mundo da leitura. Assim, quando já tem familiaridade com a leitura, ouvindo contos, está realizando uma forma de leitura. A audição, ou seja, ouvir um uma história é muito

importante para que a criança possa ter maior contato e facilidade em aprender a ler, e ainda, ter o prazer por ler. Assim, o trabalhar as histórias infantis, os contos, tem valor inquestionável para o aluno. Deixar de contar a uma criança histórias infantis é o mesmo que privar a criança do saber mágico do mundo imaginário que ela constrói através das histórias ou histórias infantis.

Contar uma história é uma experiência significativa tanto para quem conta, quanto para quem ouve. Ao valorizar estes momentos, a escola infantil estará contribuindo para a formação de bons leitores e crianças que vejam no livro, na leitura e na literatura uma fonte de prazer, entretenimento e crescimento. Segundo Rauen (2009, p.8):

[...] a maturidade como leitor crítico é indispensável. É isso que lhe permite trabalhar com as informações presentes no texto para verificar a verossimilhança; atingir uma visão de mundo diversa de seu universo cultural, desenvolvendo seu potencial crítico, abrindo-lhe espaço para pensar, duvidar, questionar, se perguntar. Para querer saber mais e melhor e também, para descobrir que é possível mudar de opinião. Mas tudo isso deve ser feito como parte da rotina da vida.

É fundamental que se escolha uma história com a qual a criança possa se identificar, para que o momento seja prazeroso. A criança prefere histórias que lhe fazem lembrar sua vida cotidiana. Gosta também de cenas com objetos conhecidos, onde lhes sejam atribuídos sentimentos familiares. Adora quando o herói se mostra muito guloso, desobediente, curioso, e se sente recompensada quando aquele pratica uma boa obra.

A maioria das crianças tem prazer em ouvir histórias onde a magia transforma a desgraça em felicidade, as pessoas em animais; que os brinquedos tomem vida, que os feiticeiros façam maldades e as fadas e os heróis triunfem sobre eles. São imagens construídas ao longo da atividade leitura que se inicia desde a infância e que chegando ao ensino fundamental, vão sendo amadurecidas (RAUEN, 2009). Momento em que o aluno vai adquirindo maior conhecimento do texto lido e representando seu teor de forma mais crítica.

Sendo assim, com relação à leitura os professores devem estimular não só os alunos a lerem, mas também a família a ter o hábito da leitura em casa, sendo capaz de ampliar o gosto do filho por ler, para que nas séries iniciais do ensino fundamental possa alfabetizar-se, minimizando possíveis chances de ter dificuldades ortográficas e gramaticais.

Neste contexto, pode-se ressaltar que o fator família é muito importante no processo de alfabetização. Tanto que a primeira coisa que “a escola deve fazer é descobrir qual o grau de letramento das crianças”, explica Soares apud por Pellegrini (2001, p. 14). Para isso, observar a família, ver se ela oferece um ambiente de leitura para a criança, se os pais têm hábitos de ler com os filhos, enfim, observar se a criança em casa já tem contato com o universo das letras.

Não se deve e nem pode descuidar da forma que as crianças se postam diante da leitura. Ter atenção se ele está lendo ou não é um passo fundamental para compreender suas habilidades e averiguar se ele conseguiu atingir as competências de ler e escrever.

Para Lagôa (1990, p. 13) ainda coloca que “alguns educadores confundem alfabetização com níveis de leitura e acreditam que é um processo que se estende pela vida afora”. Analisando neste sentido, poucos estarão um dia realmente alfabetizados, pois este é um processo que raramente é amplamente dominado.

Ainda pode-se refletir, segundo Lagôa (1990, p. 15), que

[...] o alfabetizado é aquele que lê o que olha, enxerga o que vê, domina o que leu, é capaz de responder com maturidade às exigências da vida. Consegue expressar pela escrita seus anseios, sonhos e sentimentos ou pode compreender, através da leitura, pensamentos e mensagens expressos nos textos ou nos meios de comunicação, a fim de que possa exercer seu papel na sociedade que, a cada dia mais, exige o esforço e a contribuição de todos.

Neste sentido torna-se importante valorizar o ser humano como ser social na sua totalidade. Pois, é para viver bem que ele necessita adquirir conhecimentos, alfabetizar e aprender.

Diante desta realidade o Governo brasileiro, criou em 1990, o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC – 11 de setembro de 1990, sendo nomeada uma Comissão do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania instalada no mês de novembro. O PNAC tinha o com o intuito de diminuir o analfabetismo no Brasil. O programa suscitou dúvidas e apreensões, críticas e perplexidades, bem como expectativas positivas (MADEIRA, 1992, p. 57).

Diversas foram às divulgações do PNAC no Brasil, uma intensa mobilização da mídia para que a população tivesse conhecimento do trabalho do governo em diminuir o índice de alfabetização. De acordo com o programa o objetivo do governo era de diminuir (em cinco anos) 70% (setenta por cento) do analfabetismo no Brasil. O governo buscava suprir a falta da Fundação educar (que estava tomando lugar do

MOBRAL), mas o principal foco, era marcar presença do Brasil, na mobilização feita pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas - ONU, mediante comemoração do Ano Internacional da Alfabetização.

No entanto, o programa não se efetivou, ou seja, com a desculpa de não haver recursos, bem como a falta de políticas públicas que realmente estivessem sendo concretizadas, percebeu-se que nada passou do papel. Este pode ser considerado uma falta de compromisso da União, descumprindo a Constituição de 1988, art. 60, que prevê: disponibilização de recursos financeiros para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental. No entanto, os recursos destinados ao programa, foram consumidos, mesmo ele não sendo colocado em prática (BORGES, 2009). Tal realidade trouxe sérias discussões sobre a ação do Estado frente ao compromisso junto à educação no país.

Em 2012, outro programa, mais contextualizado, surge no Brasil, destacando-se como grande contribuinte para que a alfabetização aconteça trata-se do PNAIC – Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – um projeto integrado cujo objetivo é a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, até o 3º ano do Ensino Fundamental, de todas as crianças das escolas municipais e estaduais, urbanas e rurais, brasileiras. Ou seja, principal desafio garantir que todas as crianças brasileiras até oito anos sejam alfabetizadas (BRASIL, 2012).

A concretização da alfabetização na idade certa, proposta pelo PNAIC, vem somar inúmeros ganhos para a educação. Afinal, a alfabetização deve acontecer no processo educativo desde o início da escolarização da criança. Desta forma, o programa, traz dois pontos importantíssimos que são: a formação continuada, presencial, para os Professores Alfabetizadores, com foco na alfabetização e o incentivo aos professores para participar da formação (BRASIL, 2012).

Em relação à leitura e escrita, Kleiman (1997) explica que existem problemas diversos que tendem a dificultar o aprendizado tanto da leitura como da escrita. De certa forma, a autora ressalta que o problema do ensino/aprendizagem está voltado para a associação das letras com a diversidade de símbolos que o aluno deverá reconhecer, bem como, com a maneira pela qual está sendo trabalhada em sala de aula. Afinal, a noção que se transmite é que as letras definem-se por símbolos representativos dos sons e da fala.

Sendo assim, o processo de aprendizagem deve ser conduzido de forma que se observe cada uma dessas funções em um contexto único, ou seja, elas juntas fazem parte

do desenvolvimento do homem e, conseqüentemente, de sua aprendizagem. Quando se fala em sentimentos, envolvendo o processo de ensino aprendizagem, refere-se ao vínculo da criança com o objeto de estudo e ao relacionamento afetivo entre o professor e o aluno.

Em se tratando do primeiro sentimento pode-se dizer que ele é mais amplo, e depende do prazer com o qual está sendo trabalhado. O segundo está voltado a uma interação onde o professor juntamente com os alunos interage de forma a objetivar a aprendizagem, também neste o prazer é muito importante.

Para Guerra (1989, p. 22) este prazer não está ligado ao:

[...] sentido freudiano, ligado ao sexo, mas ligado a todas as nossas atividades. Se o professor está distante do aluno e se a escola não consegue mostrar que a escrita tem uma função social, a criança não terá prazer algum em ser alfabetizada.

O prazer é fundamental para que qualquer trabalho se desenvolva. No processo de aprendizagem isso não é diferente. O prazer em alfabetizar ou ser alfabetizado garante o sucesso da aprendizagem, pois só assim consegue-se mostrar e consegue-se perceber a função social que existe na escrita e na leitura. Passa-se assim a respeitar e dar importância ao ato de alfabetizar e ser alfabetizado.

Na alfabetização está inserido o amor pelo que faz e o valor pelo que se aprende. Geralmente, muitos professores mostram boa vontade, amor, carinho e acima de tudo realmente se preocupam com as crianças que vão ser alfabetizadas. Mas há crianças que não conseguem entender a aplicação da prática da leitura e da escrita em suas vidas e muito menos ligá-la a sua vida

Essas crianças, de acordo com Guerra (1989, p.23),

[...] são crianças de classe popular. Elas nem sempre se identificam com os livros. A professora aprende a alfabetizar na escola Normal e ensina com a maior boa vontade, mas costuma se defrontar com a dificuldade que é a impossibilidade de a criança de classe popular entender a aplicação da prática da leitura e da escrita na vida.

Esta é uma realidade muito comum. Mas onde está o erro? Como ter êxito em alfabetizar? São perguntas que assombram muitos educadores, que estão ligados a árdua e importante tarefa de alfabetizar.

O importante que o educador saiba que cada criança tem uma cultura própria e através desta é ter consciência de que não existe uma cultura mais importante do que a

outra, ela apenas satisfaz as necessidades humanas de formas diferentes, ou seja, elas têm costumes, crenças, valores, normas diferentes.

Reconhecendo o que é cultura podemos agora acrescentar as palavras de Guerra (1989, p. 23), para a professora para fazer o resgate da cultura da criança, é necessário ir:

[...] fazendo-a passar pela cultura do livro, mostrando-lhe esse objeto, pondo-a em contato com ele, com a leitura de contos infantis, de textos que a própria criança produziu. Dessa forma é possível entrar com ela pelo mundo da leitura e da escrita, que na realidade não pertencem ao mundo que ela conhecia até então.

O professor trabalhando neste resgate cultural, no caso do livro, está abrindo espaço para conhecer a criança, trabalhar sua realidade e contribuir para que ela saiba, ou mesmo, assimile o mundo da leitura e escrita o qual não conhecia antes. Do contrário, dificuldades ficaram mais evidentes, principalmente, a de desenvolver um ambiente adequado e rico dentro da sala de aula, bem como desenvolver alfabetização em um processo construtivo (TEBEROSKY; COLOMER, 2003).

Além disso, o contato do professor com o aluno também vai influenciar na aprendizagem. O professor precisa compreender o aluno, seus anseios, suas dificuldades e, ainda, suas carências. Ele deve ter consciência também que a criança deixa sua casa, família, enfim, seu mundo conhecido, e começa a viver num outro mundo, bem maior, convivendo com pessoas que pouco conhece e que na maioria das vezes lhes são indiferentes. Sabe apenas que irá aprender a ler e escrever. (GUERRA, 1989, p.23).

Este é outra dificuldade que os professores encontram quando vão alfabetizar. Uma realidade que mostra uma criança com medo, um professor analítico e uma escola que oferece ler e escrever. A criança preocupa-se como lidar com esse ambiente novo e sente-se insegura. O professor não conhece sua clientela passa a observá-la e a analisar o que vai poder desenvolver com a mesma, tem consciência de que cada turma, cada criança não é igual à outra. A escola oferece a aprendizagem, esta de momento é a leitura e escrita, ou seja, a alfabetização.

Mas os grandes protagonistas deste acontecimento são professor e aluno. A relação professor-aluno é tão natural e importante como a influência do adulto no início da vida de uma criança. E é no dia a dia escolar que essa relação se completa, é na rotina escolar que se vive esta inter-relação de forma segura e natural.

A rotina escolar representa a estrutura sobre a qual será organizado o tempo de trabalho educativo realizado com a criança, envolvendo os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas, e ainda a relação professor-aluno.

A preparação para a alfabetização da criança requer diferentes estruturas didáticas, assim como o desenvolvimento de um projeto com um cuidadoso planejamento, visando desenvolver aprendizagens específicas que estão voltadas para o ler e escrever. Estas estruturas didáticas contêm várias estratégias que devem ser organizadas em função das intenções educativas esclarecidas no projeto educativo, sendo um instrumento para o planejamento do professor.

Em um contexto direto devemos considerar que o planejamento do professor quando se pretende alfabetizar está ligado a itens importantes como: alfabetizar tem que ser com amor, ter gosto pelo que faz; deve-se conhecer a realidade da criança, independentemente de sua classe social deve-se trabalhar com suas vivências, sua cultura; deve-se considerar ainda haver um bom relacionamento entre professor e aluno.

Tendo todos esses itens interligados no planejamento haverá com certeza um ambiente alfabetizador na escola. Não pode-se desconsiderar que o contexto educativo vem neste sentido, sofrendo mudanças significativas.

Mas uma coisa o professor alfabetizador deve ter em mente, que quando se leva em conta os sentimentos do aluno, os resultados no aprendizado costumam ser melhores.

De uma forma geral, “as escolas que vêm trabalhando a prática pedagógica voltada nos aspectos cognitivo, orgânico, corporal e afetivo-emocional estão trabalhando com o problema do sentimento no processo de alfabetização e chegam a melhores resultados” (GUERRA, 1989, p.24). Por outro lado, segundo Lagôa (1990, p. 17), o conceito de alfabetização que inclui o “mundo do alfabetizado como um dado determinante na relação professor aluno ganhou mais adeptos no Brasil e em outros países do chamado Terceiro Mundo, a partir dos trabalhos do educador Paulo Freire”.

Ambas as colocações são oportunas e se complementam. Observando-se a grandeza da prática pedagógica nota-se que ela está totalmente ligada ao aluno e com certeza vem sendo, ao longo do tempo, mais significativa, pois está preocupada em ensinar através da realidade que o aluno possui e de acordo com as potencialidades que ele vai adquirindo ao longo do processo de aprendizagem.

A função da língua para a criança nem sempre fica evidente quando ela está no processo de aprendizagem, propriamente, na alfabetização. A criança sabe que está

aprendendo a ler e escrever, mas não tem consciência do quanto estes códigos podem auxiliá-las no decorrer de suas vidas em sociedade, na sua sobrevivência, nos seus anseios de comunicação.

O contato do professor com o aluno também vai influenciar na aprendizagem. O professor precisa compreender o aluno, seus anseios, suas dificuldades e, ainda, suas carências. O trabalho do professor alfabetizador, vai muito além da apresentação de letras, junção destas, formando palavras e frases. Deve passar para o aluno que a língua

[...] não é um simples somatório de frase, não se pode estimular o desenvolvimento do conhecimento da língua por treinamento de sons e letras isoladas. Ela é um processo dinâmico de comunicação e ideias entre interlocutores, um emissor e um receptor (RIZZO, 2002, p.23).

Desta forma, ao alfabetizar o professor deve estar preparado para estimular o conhecimento do aluno por meio de ações concretas, sua realidade e evitar treinos de sons e letras (de forma excessiva, como era feito no ensino tradicional, evidenciado nas cartilhas).

Por estar envolvidos em técnicas ainda tradicionais, muitos educadores precisam investir urgentemente em formações continuadas, cursos, enfim, realizar pesquisas, pois como professor mediador “ele deve ter consciência de que seu papel não está limitado a dar lições e a corrigir erros” (SOARES; AROEIRA; PORTO, 2010, p.44). É de fundamental importância que a formação ocorra continuamente, para que em um aprendizado sempre reciclado o professor saiba estimular seu aluno a compreender, a questionar, a refletir, só assim, conseguirá de fato estar alfabetizado.

Por este motivo, é que a base de todo o presente estudo é analisar produções acadêmicas que tenham como pesquisa a formação do professor alfabetizador. Para isso, no próximo capítulo tem-se a descrição do caminho metodológico, ou seja, como estas produções foram selecionadas, apresentando-se o tipo de pesquisa feita, os critérios de exclusão e inclusão e os descritores utilizados no decorrer da busca no site do CAPES.

No entanto, antes de iniciarmos o capítulo da metodologia, destacamos o tópico sobre Linguagem, considerando esta um fator de grande influência no processo de alfabetização.

2.4 LINGUAGEM NA VISÃO DE BAKHTIN E GERALDI

2.4.1 Bakhtin e a linguagem

Mikhail Bakhtin foi um dos pensadores de maior destaque na rede de profissionais preocupados com as formas de estudar a linguagem, a literatura e a arte, porém, durante os anos 1920, na União Soviética, suas ideias não ganharam espaço. Foi nos anos 1960 que um grupo de estudiosos da Rússia redescobriu sua obra e passou a divulgar suas ideias, tornando-o conhecido. Foi o “Círculo de Bakhtin”, um grupo formado por intelectuais da Rússia, dentre os quais se destacam o linguista Valentin Voloshinov (1895-1936) e o teórico literário Pavel Medvedev (1891-1938), que propôs a compreensão da linguagem como um constante processo de interação, sendo mediado pelo diálogo (BAKHTIN, 1999).

A relação dialógica entre locutor e interlocutor, no meio social, permite a construção de enunciados, pois é através da linguagem que ocorre a interação, em que o locutor, ou seja o que enuncia, seleciona palavras apropriadas a fim de que os seus destinatários as compreendam claramente. Por outro lado, o interlocutor interpreta essas palavras, esses enunciados, de forma interna (através de seus pensamentos) ou externa (através de um novo enunciado oral ou escrito) dando um novo significado ao que foi falado ou escrito (BAKHTIN, 1999; MARCHEZAN, 2005).

Uma das principais obras de Mikhail Bakhtin é “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, na qual o autor relaciona de forma objetiva a teoria do marxismo à psicologia e à ideologia. No intuito de alcançar seu objetivo, encontra e destaca um signo linguístico, ao relacionar a interação social com a consciência individual. Bakhtin afirma que não é o pensamento que faz surgir a ideologia, mas sim a ideologia que origina o pensamento do indivíduo (BAKHTIN, 1999).

No entanto, é na relação com o outro que a língua se constitui e se desenvolve, desta forma o fenômeno social da interação verbal compõe a realidade fundamental da linguagem em que se materializam as enunciações, esse processo ocorre por meio da palavra, que, de acordo com Bakhtin (1999, p.113) “(...), é uma espécie de ponte lançada entre o eu e os outros. Dito de outro modo, se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 1999, p. 113).

A palavra é vista como um produto da interação entre locutor e o ouvinte, isso quer dizer que a palavra comporta duas faces, ou seja, ela procede de alguém e se dirige para alguém (BAKHTIN, 1999).

A interação verbal que envolve os sujeitos interlocutores das enunciações resulta em efeitos que elaboram a atividade mental que não compreende apenas a interação face a face, mas tudo que está envolvido no processo de comunicação verbal, como os gestos e os atos simbólicos, que se constituem como atos sociais de caráter não verbal.

Neste sentido, pode-se ressaltar que:

(...) A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 1999, p.123).

Para Bakhtin (1999), a linguagem é uma manifestação linguística e acontece sempre num processo dialógico, envolvendo interlocutores que, por meio da palavra (ainda que se reconheça a interação humana por meio de outros signos também), revelam o posicionamento ideológico de sujeitos localizados historicamente. Ele vê a palavra como fator constituinte do sujeito ao longo de sua existência, de acordo com as relações estabelecidas em sociedade.

São as relações sociais, a interação verbal, que permitem ao sujeito apossar-se da linguagem. Segundo Bakhtin (1999), é através das interações sociais que o sujeito constrói suas concepções. Eles trocam, uns com os outros, enunciados e/ou enunciações que comportam a comunicação dialógica efetiva, abrangendo o tempo histórico, os sujeitos presentes e ausentes, a situação, a intenção, fazendo com que o momento de interação seja único (BAKHTIN, 2003).

A respeito do termo dialogismo, Bakhtin o compreende como o modo de funcionamento real da linguagem, como forma particular de composição do discurso, como o princípio constitutivo da linguagem. Diz ainda que, na comunicação verbal, a relação dialógica é uma relação estabelecida entre enunciados. O enunciado, visto como uma réplica de um diálogo, possui um acabamento específico, constituindo um todo de sentido, permitindo assim resposta e tem sempre um destinatário. Os enunciados contêm emoções, expressões, não são unidades neutras e possuem sentido, um sentido de ordem dialógica (MARCHEZAN, 2005).

Bakhtin (2003) também aborda em suas obras o conceito de texto, foco do nosso estudo, que teve como objeto de pesquisa diferentes textos para serem analisados, dizendo que este é uma unidade da manifestação do pensamento, da emoção, do sentido e significado e representa uma realidade pontual. Segundo este autor, o texto é irrepetível, tem um autor e só ganha sentido na relação dialógica.

Assim, para compreender as produções acadêmicas, objetos de estudo nesta pesquisa, é importante compreender que são textos que materializam discursos. Estes, são o resultados das interações sociais – mediatas e imediatas – realizadas por sujeitos inseridos em tempos e espaços históricos específicos. Assim, a linguagem dessas produções traz as marcas do tempo e espaços que possibilitaram a sua produção. Conseqüentemente, nessa linguagem estão presentes as imagens, as concepções ideológicas sobre o professor alfabetizador.

Na reflexão sobre a linguagem é de suma importância os conceitos enunciado/enunciado concreto/ enunciação. O enunciado pode ser compreendido como unidade de comunicação, unidade de significação, contextualizado. Na existência de um enunciado há sempre a ideia de enunciação, assim como a presença de sujeito e de história. Segundo Bakhtin (2003, p.275):

O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso, a qual termina com a transmissão da palavra ao outro, por mais silencioso que seja o 'dixi' percebido pelos ouvintes [como sinal] de que o falante terminou.

O enunciado permite uma pausa no diálogo, a fim de que haja interação verbal, para que ocorra alternância dos sujeitos falantes. O diálogo só pode ser realizado se existirem enunciados e o sujeito só pode existir por meio dos enunciados que produz.

O enunciado é considerado a unidade concreta da comunicação e apresenta certas características: o enunciado pressupõe autoria; o enunciado é uma unidade real da comunicação; o enunciado pressupõe um acabamento específico pelo tema e pelo gênero que possibilitam a atitude responsiva do "outro"; o enunciado possui fronteiras determinadas pela alternância dos sujeitos da comunicação; o enunciado pressupõe uma expressividade, um estilo, uma posição valorativa em relação à realidade. Todas essas particularidades fazem com que o enunciado se caracterize como uma unidade concreta da comunicação (BRAIT; MELO, 2005).

Em relação ao enunciado concreto, Bakhtin aponta três fatores determinantes deste conceito: a alternância dos sujeitos da comunicação; o acabamento específico do

enunciado; a relação do enunciado com o enunciador e com os outros parceiros da comunicação (BRAIT; MELO, 2005).

A respeito da enunciação diz que esta consiste em parte integrante da atividade linguística, considerada um processo histórico envolvendo o sujeito falante, as condições de produção da linguagem, os interlocutores envolvidos na interação verbal e o caráter social da atividade linguística.

(...)todo discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado, sempre, por assim dizer, desacreditado, contestado, avaliado, envolvido por sua névoa escura ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele. O objeto está amarrado e penetrado por ideias gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações. Orientado para o seu objeto, o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos e de entonações. Ele se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros; e tudo isso pode formar substancialmente o discurso, penetrar em todos os seus estratos semânticos, tornar complexa a sua expressão, influenciar todo o seu aspecto estilístico (BAKHTIN, 2010, p.86).

Bakhtin e seu “Círculo” compreendiam a enunciação como produto da interação entre indivíduos historicamente situados e o enunciado como produto da enunciação, sendo definido pelas condições históricas, pelos interlocutores, pela interação verbal estabelecida (BRAIT; MELO, 2005).

Bakhtin vê a ideologia como motor da ação humana, tendo uma visão dialógica de mundo, considerando o diálogo como “a única esfera possível da vida da linguagem” (2003, p.443). Compreende que tudo o que é ideológico é um signo, o que possibilita a existência da ideologia. Ressalta que o signo ideológico é também um signo linguístico, que sofre influências históricas e sociais. O signo ideológico por excelência é a palavra, principal meio de interação do homem, constituída por sua significação (MIOTELLO, 2005).

Bakhtin nos auxilia neste estudo na compreensão dos enunciados presentes em cada trabalho selecionado para análise, pois é neste autor que buscamos compreender os conceitos de linguagem, sujeito, interação, dialogismo, e assim realizar uma investigação minuciosa do material escolhido, visando assim alcançar os objetivos propostos (BRAIT; MELO, 2005).

2.4.2 Geraldi e a Linguagem

Geraldi (1997), em sua obra “Portos de Passagem” realiza uma discussão teórica sobre as consequências de se assumir determinada concepção de linguagem, detectando os problemas do ensino da língua, colocando o professor como produtor ou reproduzidor do conhecimento. O autor afirma que a interação verbal é o lugar da produção da linguagem e dos sujeitos que se constituem pela linguagem, através das relações que estabelecem com os outros, relações essas que ocorrem dentro de um contexto social e histórico. Ele discute a prática pedagógica reafirmando a importância das situações sociais, históricas, das relações estabelecidas com o outro, dos discursos resultantes dessa relação no processo de constituição da linguagem. Ainda, pode-se ressaltar que o autor compreende a linguagem como ponto de partida e as ações dos sujeitos como trabalho de produção de sentidos em discursos.

Geraldi (1997, p.4) diz que “(...) a interpretação da realidade se justifica mediante a certeza de se fazer dela uma abordagem que leve em conta sua absurda e infinita complexidade”, ponto de partida desta pesquisa que busca interpretar o que está escrito sobre o professor alfabetizador, sabendo que a linguagem escrita é um fator de imensa complexidade.

Evidencia que a linguagem é fator essencial no desenvolvimento do ser humano, é ela que nos permite compreender o mundo e agir sobre ele, ressalta que é por meio da linguagem que nos posicionamos frente à sociedade e dela participamos ou não.

Leva-nos à compreensão de que a interlocução, neste contexto da linguagem, deve ser vista como o fator que possibilita que esta ocorra e que também possibilita a constituição do sujeito. Neste sentido afirma a importância de compreender:

- a) que a *língua* (no sentido sociolinguístico do termo) não está de antemão pronta, dada como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-la segundo suas necessidades específicas do momento de interação, mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem, a cada vez a (re) constrói;
- b) que os *sujeitos* se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como “produto” deste mesmo processo. (...)
- c) Que as *interações* não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo; na verdade, elas se tornam possíveis enquanto acontecimentos singulares, no interior e nos limites de uma determinada formação social, sofrendo as interferências, os controles e as seleções impostas por esta. Também não são, em relação a estas condições, inocentes. São produtivas e históricas e como tais, acontecendo no interior e nos limites do social, constroem por sua vez limites novos (GERALDI, 1997, p.6).

Estes fatores colocam em evidência a importância do entendimento de três eixos fundamentais no contexto da linguagem: a historicidade da linguagem, o sujeito e suas

atividades linguísticas e o contexto social das interações verbais. O fazer contínuo é o que constitui a linguagem, e são os processos interacionais que lhe atribuem sentido, utilizando para isso a língua, que de acordo com Geraldi (1997) só tem sentido dentro do texto.

A língua, como sistema simbólico, só ganha significado quando se orienta a um sistema de referências, dentro de relações interativas, situadas em determinada formação social. Ela não deve ser vista como pronta, mas sim como algo que sofre modificações. Geraldi (1997) afirma que a semântica de uma língua é indeterminada, pois diferentes sujeitos, em diferentes situações, em momentos históricos distintos e em diferentes formações sociais, fazem do trabalho linguístico algo contínuo, em que a língua que vai sendo constituída mantém-se, isso porque se modifica.

Portanto, é necessário considerar que os sujeitos exercem fundamental influência sobre a linguagem e que o trabalho deles deve ser visto como fio condutor da reflexão, considerando assim que existem ações que os sujeitos fazem com a linguagem, sobre a linguagem e, a ação da linguagem. Fazer com, fazer sobre e ação, são três tipos de ações permitidas pela linguagem. No entanto, esta tem como principal característica a reflexividade, ou seja, a capacidade de remeter a si mesma.

A linguagem possibilita a representação não somente de situações reais, mas também da própria linguagem. É visto ainda que os sujeitos e a linguagem se constituem no espaço da interlocução. A esse respeito Geraldi (1997) faz referência a Bakhtin (1995), dizendo que ao compreendermos o outro e ao sermos compreendidos pelo outro, exercemos uma forma chamada diálogo, dando significados a fala do outro e recebendo novos significados a nossas falas.

Geraldi (1997) afirma que é em Bakhtin (1999) que se torna possível encontrar a explicação para a orientação da contrapartida do interlocutor a palavras do locutor (e vice-versa), fazendo com que as ações que se fazem com a linguagem, sobre a linguagem e as ações da linguagem, sejam então compreendidas.

Geraldi (1997, p.33), também nos explica que:

(...) os fatos, os dados do mundo, trazidos para o discurso, nele exercem mais do que uma simples função informativa: eles são agenciados pelo locutor em função de seus objetivos e esta ação os transforma em dois sentidos: de um lado porque são apresentados como uma construção específica do real, de outro porque se transformam, no discurso, em argumentos a favor do ponto de vista que o locutor pretende defender.

Essas ações possuem um propósito que é clarear, tanto quanto possível, o tipo de ato que se pratica, visando à produção de sentidos. Sendo os recursos expressivos considerados o campo privilegiado das ações sobre a linguagem.

As ações que se fazem com a linguagem e sobre a linguagem são compreendidas pelo autor como trabalho, pois possibilitam a construção de discursos em um processo interativo, produzindo sentido através de recursos expressivos e mecanismos extralinguísticos visando à compreensão.

Assim como a linguagem se constitui pelo trabalho dos sujeitos estes também se constituem pelo trabalho linguístico, e é neste constituir-se que a ação da linguagem aparece, podendo ser focalizada nas restrições linguísticas e/ou nos sistemas de referência historicamente constituídos.

Geraldi (1997, p. 54), afirma que “(...) a própria linguagem, enquanto sistematização aberta, histórica e socialmente produzida, impõe, por turno, ela própria uma realidade, restrições aos tipos de ações que com ela podemos fazer ou que sobre ela podemos fazer”. O autor ainda mostra que a mais visível forma da ação da linguagem sobre o sujeito consiste na consciência, a qual se constitui e opera através das interações que a formação social permite acontecer.

Portanto, as ações da linguagem têm a capacidade de limitar e estabilizar formas de raciocínio e de compreensão do mundo, enquanto as ações com e sobre a linguagem possibilitam ultrapassar esses limites.

No livro “Ancoragens: Estudos Bakhtinianos” Geraldi (2010) aborda a linguagem nos processos de constituição da subjetividade, dizendo que a linguagem, vista como processo de constituição da subjetividade, tem o poder de marcar as trajetórias individuais dos sujeitos, que se tornam seres sociais por meio da língua que compartilham. Afirma, ainda, que a linguagem não se constitui como algo pronto, pois carrega consigo as precariedades do singular, evidenciando assim sua capacidade de mudança.

É imprescindível compreender que é nas relações com o outro, nas vivências sociais, que exercemos a cidadania, fazendo uso da linguagem, fator que regula nossa atividade psíquica, constituindo assim a consciência, dando sentido a diferentes elementos culturais, evidenciando experiências vivenciadas por meio das relações sociais.

Sobre esse assunto, Geraldi (2010, p.139) faz duas citações de Bakhtin (1981 e 2003), que são muito relevantes:

Na verdade, a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada. Eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. (...) Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (Bakhtin/Voloshinov, 1981, p.108).

Natureza dialógica da consciência, natureza dialógica da própria vida humana. A única forma adequada de *expressão verbal* da autêntica vida do homem é *o diálogo inconcluso*. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. (Bakhtin, 2003, p.348, grifo do autor).

As teorias destacadas possibilitam a compreensão dos textos que compõem o corpus desta pesquisa, permitem olhar para o material selecionado com olhar criterioso, buscando nos enunciados as marcas históricas e sociais que compõem as ideias dos autores (GERALDI, 2010; BAKTIN, 1999; 2003), assim como destacar as relações dialógicas, a construção do sujeito (professor alfabetizador), os discursos presentes em cada trabalho.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

3.1. A CONSTRUÇÃO DO CORPUS DA PESQUISA E A BASE METODOLÓGICA

Nesta pesquisa, optamos pelo paradigma indiciário, pois a preocupação não gira em torno da quantidade de material a ser analisado, mas, sim, na relevância que os dados contidos nesses materiais podem assumir, em relação ao objetivo proposto no estudo. Sendo assim, torna-se importante realizar uma breve apresentação deste tipo de metodologia e, em seguida, apresentar o *corpus* da pesquisa.

Por volta do final do século XIX, no âmbito das ciências humanas, surge um modelo epistemológico (um paradigma). Ginzburg (1989), na obra “Mitos, Emblemas, Sinais: morfologia e história”, narra um fato ocorrido entre 1874 e 1876 sobre o italiano Giovanni Morelli que propôs um novo método para atribuição de autoria dos quadros antigos, provocando grandes discussões.

Giovanni Morelli (apud GINZBURG, 1989, p.144), para fundamentar seu método, dizia que:

É preciso não se basear, como normalmente se faz em características mais vistosas, portanto mais facilmente imitáveis, dos quadros (...). É necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis, e menos influenciados pelas características da escola a que o pintor pertencia (p. 144).

Com esse método, Morelli propôs diversas atribuições em alguns dos principais museus da Europa. O método, no entanto, foi muito criticado, talvez pela forma com que foi proposto, sendo por isso, julgado mecânico, positivista, recebendo assim pouco valor, caindo em descrédito (GINZBURG, 1989).

Castelnuovo aproximou o método indiciário de Morelli ao que era atribuído, quase nos mesmos anos, a Sherlock Holmes pelo seu criador, Arthur Conan Doyle, dizia que: “o conhecedor de arte é comparável ao detetive que descobre o autor do crime (do quadro) baseado em indícios imperceptíveis para a maioria” (GINZBURG, 1989, p.145).

Morelli exerceu ainda, influência sobre Freud que afirmou que a leitura dos ensaios deste, lhe permitiu a elaboração de uma proposta de método interpretativo centrado em resíduos, em minúcias. Ressalta-se que, nos três casos (Morelli, Holmes e Freud), mais especificamente, signos pictóricos, no caso de Morelli, indícios, no caso de

Sherlock Holmes e sintomas, no caso de Freud, permitiram a compreensão da realidade de forma aprofundada e, conseqüentemente, através de pistas “visíveis”, reconstruir uma realidade “invisível” (GINZBURG, 1989).

Cabe aqui ressaltar o conto dos irmãos de Serendip:

“No país de Serendip (hoje Sri Lanka) há muito tempo atrás, havia um rei chamado Giaffer, o qual tinha três filhos. A estes, proporcionou o monarca a melhor educação sob a tutela dos mais sábios mestres, tanto em matéria de ciência quanto de moral. Ao final do processo educacional, quis Giaffer testar os filhos e lhes chamando disse: – Filhos, estou velho e já governei por muito tempo; vou me retirar do governo para viver uma vida de busca espiritual. Quero que vocês tomem conta do Reino. Um a um, os três renunciaram à oferta, dizendo não serem dignos desse poder. Surpreendido com a sabedoria deles, mas não satisfeito, o Rei finge-se furioso com a negação e os manda para uma longa jornada. Aconteceu que, mal haviam chegado ao exterior, resolvem descobrir pistas para identificar com precisão um camelo que jamais haviam visto. Concluem, então, que o camelo é coxo, cego de um olho, sem um dos dentes, transportando uma mulher grávida, e carregando mel de um lado e manteiga do outro. Quando, depois, encontraram um comerciante que procurava um camelo, relataram as suas observações. O comerciante, pasmo, acusa-os de terem roubado o camelo e leva os três príncipes diante do Imperador Bahram, exigindo punição. Os três príncipes negam qualquer crime, ao que Bahram indaga como poderiam ter sido capazes de descrever com tanta precisão um camelo sem nunca o terem visto. A partir das respostas, baseadas em evidências somadas em pequenas pistas, dadas pelos três príncipes, percebe a inteligência dos herdeiros de Serendip na identificação do camelo. Os príncipes disseram que, como a grama havia sido comida pelo lado da estrada onde estava menos verde, haviam deduzido que o camelo era cego do outro lado. Também falaram que havia pedaços de grama semi mastigados na estrada, do tamanho de um dente de camelo, eles deduziram que haviam caído através do espaço deixado por dente perdido na boca do animal. Como as faixas de marcas na estrada deixavam as impressões de apenas três patas, a quarta estava sendo arrastada, indicando pelo que devia ser coxo. A questão da carga tinha sido muito simples, posto que haviam formigas de um lado indicando que foram atraídas pelo mel, de um lado da estrada, e o outro lado mostrava nódos de manteiga derramada. Quanto ao transporte da mulher, um dos príncipes disse: “Imaginei que o camelo transportava uma mulher, porque havia notado, próximo à trilha, onde o animal deixara marcas de ajoelhar-se, o rastro visível de pés, claramente femininos, onde tinha resquícios de urina humana que, pelo seu próprio odor, denotava ter sido deixados por uma mulher que tinha mantido relações sexuais há algum tempo. O outro príncipe, esclareceu que concluíram a gravidez da mulher, pois próximo às marcas dos pés, haviam marcas de mãos femininas, denotando que ela havia se apoiado com as mãos para urinar o que configurava o peso da gravidez. No momento que terminavam o relato ao Imperador, adentrou à corte, um viajante que percorreu ter encontrado o camelo vagando pelo deserto e que o havia reconduzido ao dono, bem como sua carga e transporte. O Imperador Bahram, além de, evidentemente, poupar as vidas dos três príncipes, os encheu de ricas recompensas e os elegeu conselheiros do Império. Através de Horace Walpole e suas correspondências com Rei George II (Florença) o termo Serendipidade foi criado. Ainda não presente nos dicionários de língua portuguesa, serendipidade define a capacidade de fazer descobertas inusitadas do acaso, de, no meio do caos, perceber a solução para dilemas. Advém da capacidade de observação e reflexão. Alguns a chamam insight. (SHAFAN, 2010, p.1).

Este conto mostra a relevância de se observar as minúcias, os detalhes, de buscar enxergar nos fatos os indícios que, muitas vezes, exigem atenção, reflexão, a fim de se tornarem visíveis ou capazes de interpretação.

Diante deste conto e analisando Ginzburg (1989), Morelli, Conan Doyle e Freud tinham formação em Medicina e é isso que faz com que o modo de investigar, de raciocinar utilizado por cada um destes estudiosos, se aproxime relevantemente da construção de um diagnóstico.

Ginzburg (1989) analisa o paradigma indiciário estabelecendo o surgimento de uma forma de pensar, de uma forma de raciocinar embasada em indícios e coloca a raiz disso como método científico no século XIX, citando os três casos citados anteriormente (Morelli, Holmes e Freud). Ele ressalta que o método de Arthur Conan Doyle e seu personagem Sherlock Holmes, seja a maneira mais fácil para compreensão do paradigma indiciário, porque Sherlock Holmes se tornou um ícone exatamente pela minúcia da sua investigação, sempre se baseando no detalhe.

Apesar de situar a emergência histórica desse paradigma no século XIX, Ginzburg (1989) tem a hipótese de que o paradigma indiciário é o modo como os seres humanos, pensam desde períodos pré-históricos, pois raciocinam a partir de indícios, juntando as informações colhidas com vistas a estabelecer nossas ideias, nossas teorias e interagir com a realidade.

Os dados apresentados neste estudo são o resultado da reunião de uma série de indícios, cujo eixo condutor se organizou em torno da análise da formação do professor alfabetizador.

O paradigma indiciário, segundo Ginzburg (1989) é uma ferramenta de trabalho, uma maneira de analisar um documento, de analisar uma determinada situação, um movimento social, é um instrumento, uma ferramenta de pesquisa. Por este motivo, foi base para as análises deste estudo, pois as ciências compreendidas como indiciárias são qualitativas, porque os seus objetos não são quantificados, sendo esses objetos classificados como casos, situações, documentos individuais, tendo como foco não a quantificação, a relevância que os dados indiciais assumem frente ao objetivo almejado.

De acordo com Ginzburg (1989), ao utilizar o método qualitativo nas pesquisas indiciárias, no campo da linguagem, os dados não são definidos, mas sim possíveis de interpretação, defendendo desta forma a adoção de um paradigma indiciário, de cunho qualitativo, como mais produtivo para a investigação dos acontecimentos ligados ao

sujeito e à linguagem. Neste sentido, busca-se nas particularidades dos textos, analisar a formação do professor alfabetizador.

O Paradigma Indiciário possibilita interpretação dos fatos, permite ligar um fato ao outro, estabelecendo uma espécie de rede, amarrando os conceitos, visando atender ao objetivo estabelecido.

Portanto, após essa definição metodológica, inicia-se então a seleção do material da pesquisa, que ocorreu primeiramente com a escolha das palavras chave “professor alfabetizador”, “alfabetizador” e “formação de professores”, após isso, optou-se pela busca de materiais no portal de periódicos da Capes, selecionando artigos, dissertações e teses, produzidos no Brasil, a partir de 1996; encontrou-se, portanto, um total de 387 trabalhos.

Diante destes, pode-se iniciar uma leitura dos resumos e objetivos destes. Mediante esta leitura foram selecionados apenas os trabalhos que tinham como foco o professor alfabetizador das séries iniciais do Ensino Fundamental. Visto que, muitos abordavam educação infantil e educação de jovens e adultos, outros tinham foco no ensino da Língua Brasileira de Sinais, outros abordavam o ensino de matérias específicas como Geografia, Letras, Física, Matemática, Química e Educação Física. Muitos trabalhos também abordavam as Tecnologias de Informação e Comunicação. Como tais estudos não eram foco deste trabalho, diante deste critério de exclusão, foram selecionados dos 387 apenas 87 trabalhos.

Novamente, considerando os 87, foi feita nova leitura considerando novos critérios de exclusão, como: abordagem dos estágios de aprendizagem da criança; foco na educação inclusiva; foco no professor de música; foco em formação em Ética; trabalhos abordando formação de estudantes de Pedagogia, instrumentos avaliativos, brinquedoteca, ensino de língua estrangeira, educação para a mídia, ensino de informática, ensino de estatística e os que abordavam diretrizes curriculares do curso de Pedagogia. Além disso, também, considerou-se apenas trabalhos acadêmicos realizados a partir dos últimos 7 (sete) anos, ou seja, de 2009 a 2015, visando trazer textos mais atuais, para a pesquisa.

Após a exclusão dos trabalhos que continham esses critérios, selecionamos então 6 trabalhos que atenderam ao objetivo do estudo (produções que tenham como abordagem a formação do professor alfabetizador), sendo eles: três dissertações de mestrado e três artigos (Quadro 1).

Quadro 1 – Produções selecionadas

Trabalho / Ano	Autoria	Título	Objetivo
Artigo 1 (2013) A1	Maria Lidia Sica SZYMANSKI; Ivete Janice de Oliveira BROTTTO.	Reflexões sobre as vozes contribuintes para a constituição da subjetividade profissional do docente alfabetizador.	Abordar, por meio de enunciados de professores alfabetizadores, quais as diferentes vozes que os constituíram profissionalmente, determinando o que se configura como base teórica em suas práticas pedagógicas
Artigo 2 (2012) A2	Menga LÜDKE; Luiz Alberto BOING	Do trabalho à formação de professores	Analisar o trabalho do professor, e suas práticas, como fonte de inspiração para orientar propostas de formação de futuros professores, em combinação, por certo, com a discussão teórica oferecida pelo trabalho formativo da universidade.
Artigo 3 (2010) A3	Marli Lúcia Tonatto ZIBETTI; Marilene Proença Rebello de SOUZA	A dimensão criadora no trabalho docente: subsídios para a formação de professores alfabetizadores	Evidenciar a dimensão criadora dos saberes docentes mobilizados por uma professora alfabetizadora, a partir da concepção de saberes docentes desenvolvida pela teoria histórico-cultural.
Dissertação 1 (2013) D1	Darlene Angelita de Paula dos SANTOS	Diários de aula em contextos de alfabetização.	Analisar os recuos e os avanços do exercício profissional para então transformar essas reflexões, usufruindo dos benefícios das potencialidades expressiva dos Diários de Aula.
Dissertação 2 (2010) D2	Erciléia Batista do ESPÍRITO SANTO	Dos saberes teóricos aos saberes da ação: a construção de concepções práticas alfabetizadoras	Analisar os processos de mobilização e de apropriação de saberes teóricos por parte do alfabetizador, na sua prática de sala de aula.
Dissertação 3 (2009) D3	Fernanda Gustavo SILVESTRE	O professor alfabetizador: sua formação, o programa “Letra e vida” e as lacunas conteudísticas.	Verificar possíveis lacunas conteudísticas que permeiam o trabalho do professor alfabetizador, como: sua formação acadêmica (grades curriculares e ementas), sua formação em serviço/continuada (pelo programa de formação de professores alfabetizadores do Governo do Estado de São Paulo “Letra e Vida”) e pelos livros didáticos adotados para uso em sala de aula (para essa análise foram escolhidos dois livros bastante adotados pelos professores da rede pública de ensino) para que em posse de tais dados, possa-se compreender melhor a

			alfabetização e seus problemas, a formação do professor e sua atuação e o material de formação criado pelo Governo Estadual de suas origens à sua aplicação prática.
--	--	--	--

Fonte: Autora (2015).

Para análise dos estudos selecionados, portanto, retiram-se fragmentos destes trabalhos, definindo três eixos, que advém dos objetivos propostos no estudo:

- 1º Eixo: Discursos sobre a formação do professor alfabetizador;
- 2º Eixo: Alternativas apresentadas sobre e para a formação do professor alfabetizador;
- 3º Eixo: Concepções de formação do professor alfabetizador.

Por meio da concretização destes eixos, bem com a reflexão destes a partir dos fragmentos dos trabalhos, e confrontando com estudos teóricos, procura-se alcançar os objetivos do estudo.

Sendo assim, o próximo capítulo traz análise de todo o material selecionado (3 artigos e 3 dissertações) que foram desenvolvidos em estudos de conclusão de curso acadêmico. Analisando os três eixos acima destacados, bem como descrevendo os trabalhos pelas siglas: A1, A2 e A3 (artigos) e D1, D2 e D3 (dissertações).

4 ANÁLISE DO MATERIAL SELECIONADO

Na busca pelo aperfeiçoamento técnico e analítico e pela compreensão do tema abordado torna-se relevante verificar no material selecionado no processo investigatório, aspectos relacionados à formação do professor alfabetizador e a sua prática.

Sendo assim, neste capítulo, realiza-se uma análise de discursos na qual pretende-se relacionar os temas abordados com a teoria utilizada neste estudo, destacam-se três eixos de análise, que *a priori* advém dos seguintes objetivos propostos:

- a) Analisar os discursos sobre a formação do professor alfabetizador (este eixo de análise possui as seguintes subdivisões: 1) professor como ser que sofre; 2) professor como não formado; 3) dependência do professor em relação ao trabalho feito por outros.
- b) Destacar alternativas apresentadas nas produções acadêmicas sobre (e para) a formação do professor alfabetizador.
- c) Aprofundar sobre as concepções de formação do professor alfabetizador presentes nos discursos das produções acadêmicas selecionadas.

Esses objetivos serão descritos como eixos de análise, destacados em subtópicos deste capítulo (conforme os objetivos acima), a fim de potencializar as discussões em cada um tomando por base o que os textos analisados podem acrescentar sobre os apontamentos destes referentes, de modo principal, a formação do professor alfabetizador.

Neste caso, serão analisados seis trabalhos acadêmicos, sendo três artigos científicos (A1; A2; e A3) e três dissertações (D1; D2; e D3). Procura-se nas análises destacar e comparar os eixos ressaltando: Quais são as confluências no que diz respeito aos problemas e alternativas apresentadas nas produções acadêmicas sobre a formação do alfabetizador? e Quais são as divergências no que diz respeito aos problemas e alternativas apresentados nas produções acadêmicas sobre a formação do alfabetizador?

4.1. DISCURSOS SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

O primeiro eixo de análise trata-se dos “Discursos sobre a formação do professor alfabetizador”, cujo objetivo é destacar os discursos sobre a formação do professor

alfabetizador. Na análise inicial observou-se três pontos relevantes: 1 “professor como ser que sofre” (relaciona-se às angústias vivenciadas pelo professor alfabetizador, às dificuldades enfrentadas na vida profissional, aos desafios estabelecidos e às regras impostas); 2 “professor como não formado” (diz respeito ao professor alfabetizador como um profissional que necessita estar em permanente processo de formação, que precisa saber unir a teoria à prática, pois se isso não ocorre acaba criando déficits em sua atuação profissional, resultando na não alfabetização) e, 3 “dependência do professor em relação ao trabalho feito por outros” (aborda a necessidade do professor em seguir métodos de ensino pré-estabelecidos, em ter instrumentos utilizados na Educação que garantam sua prática profissional, em seguir uma linha teórica que lhe possibilite alfabetizar).

4.1.1 Professor como ser que sofre

Este tópico visa evidenciar as angústias, medos, inseguranças vividas pelo professor alfabetizador no contexto escolar; fatores encontrados nos trabalhos analisados e que possibilitaram a elaboração e nomeação deste tópico.

Toda profissão traz inseguranças, angústias e incertezas, não seria o professor um profissional que não iria viver tais experiências. Esta é uma realidade visível nos trabalhos acadêmicos analisados, no entanto, o A1, inicia seu resumo com o seguinte parecer

“A angústia com relação ao processo de alfabetização é uma constante entre alfabetizadores, seja porque várias teorias de ensino e aprendizagem da língua materna são veiculadas pelo discurso acadêmico e bibliográfico, seja porque as políticas educacionais as adotam” (A1).

Esta realidade é descrita por Soares, Aroeira e Porto (2010), mas destacam que a construção do conhecimento não é fácil, nem tão pouco simples. Mas deve o professor estar sempre explorando, experimentando, passar pelos próprios “erros” para construir o conhecimento sobre como agir. Só assim, poderá vencer suas angústias interiores.

Portanto, vencer estas angústias, é algo que parte da premissa de o professor buscar estar sempre se aperfeiçoando, buscando novos conhecimentos e aprimorando sua ação. Neste aspecto, o A1 ainda, destaca que:

“(...) as angústias dos professores alfabetizadores são decorrentes das muitas teorias disseminadas academicamente por teóricos e especialistas em educação, os quais, muitas vezes, prescrevem (ou são lidos como prescritores) o que cabe ao professor desenvolver” (A1).

Nestas muitas teorias revelam-se os anseios em desenvolver uma prática mais concreta e que tenha menos possibilidades de erros. Por este motivo Valle (2011) destaca que é importante que o professor alfabetizador rompa barreiras que possam impedi-lo de desenvolver um bom trabalho. Pode-se destacar que o medo, o sofrimento, as angústias, enfim, qualquer sentimento negativo, pode ser um entrave para a realização de um bom trabalho, por isso, há necessidade deste profissional enfrentar diversos desafios, que diariamente surgem em sua prática.

No A1, os autores apontam que o professor, como um profissional, sempre espera receber dicas, instruções sobre como exercer sua prática *“(...) o professor, de fato, deseja, espera ter alguém para dialogar, discutir, refletir sobre seu fazer e sua profissão, mas não a ponto de esse outro lhe impor, declarada ou legalmente, o que fazer (...)”*. (A1).

A troca de experiências, aqui também é um fator que contribui para a melhoria da ação do professor alfabetizador e ele tem confiança nesta ação, que o leva a dialogar, discutir, refletir, enfim, preparar-se melhor. No decorrer dos estudos de Alferes e Mainardes (2014) destaca-se a supervalorização (dada por Schön) ao conhecimento tácito, o conhecimento adquirido por meio das experiências, defendendo ainda a posição do professor-reflexivo, que busca na formação continuada um suporte para a melhoria de suas ações.

Nesta melhoria, portanto, alcançará maior suporte para vencer seus medos, angústias, enfim, combater os desafios que diariamente possam lhe causar algum tipo de sofrimento.

Os Autores do A2 mostram o magistério como um trabalho que envolve dificuldades, desafios, como um processo que sofre os efeitos de um isolamento estrutural

“O magistério, um trabalho considerado fácil, na verdade envolve muitas dificuldades, que se refletem como desafios à formação de futuros professores”. Em paralelo ao problema emocional, o magistério sofre também os efeitos de um isolamento estrutural. (A2).

Neste aspecto, Soares, Aroeira e Porto (2010) colocam que a formação de futuros professores alfabetizadores sempre foi vista como um fator desafiador, pois a própria criança vive experiências que se modificam o tempo todo, com isso, seguramente, irão modificar também, a relação existente entre o professor e a prática, talvez este seja um dos elementos desse isolamento estrutural o qual cita os autores do A2.

Não se pretende aqui defender os enunciados dos trabalhos analisados, mas sim, evidenciar que as idéias presentes nestes, são encontradas em trabalhos que fundamentam teoricamente o estudo, fazendo com que os dados se tornem representativos.

Em se tratando de desafios, citando Nóvoa (2008), o A2 revela que

“A formação dos professores continua hoje muito prisioneira de modelos tradicionais, de modelos teóricos muito formais, que dão pouca importância a essa prática e à sua reflexão. Este é um enorme desafio para a profissão, se quisermos aprender a fazer de outro modo” (A2).

Na linha de sofrimento vivenciada pelo professor está a sua formação, pois muitas vezes, essa realmente se prende aos moldes tradicionais de ensino, como afirmam Campos (1995); Tozetto (2009); Soares, Aroeira e Porto (2010); Valle (2011); Araújo e Reis (2014) entre outros.

Diante desta realidade, no A2, pode-se analisar outro desafio para o mestre professor alfabetizador:

“Ao professor compete introduzir o grupo de jovens sob sua responsabilidade no mundo cultural próprio de sua sociedade, procurando combinar os estágios tão distantes em que se situam ele, o professor e o grupo que chega cheio de energia, inteiramente aberto a todas as impressões que vêm ao seu encontro e devem ser canalizadas para determinados pontos, determinados objetivos, determinados produtos ou frutos, o que representa um desafio para o mestre [...]” (A2).

Soares, Aroeira e Porto (2010, p.40) refletem claramente sobre esta realidade, indicam que esses jovens (crianças) sentem-se desafiados também, por isso “reformula suas ideias e procura respostas mais seguras e cada vez mais próximas do conceito alfabético da escrita”. Por este motivo, a situação se torna para o professor mais desafiante, levando-o a pensar e direcionar melhor sua forma de agir, tornando-se mais capaz para a realização de sua prática. Daí, mais uma vez acentuar a necessidade de aprofundar seus conhecimentos por meio de uma formação continuada (ARAÚJO; REIS, 2014).

Referente ainda aos desafios, os discursos acadêmicos também apontam a relação entre teoria e prática/ Universidade e Escola:

“A facilidade aparente dessa tarefa cai logo por terra quando o professor iniciante, cheio de conceitos e teorias, enfrenta sua primeira turma e constata, ao final do ano, que não conseguiu “fazer aprender” sequer a metade de seus alunos, quando consegue com essa metade... Ao se voltar para a formação que recebeu na universidade, esse professor vai se perguntar, talvez, mas por que não me ensinaram que a coisa se passa assim? Como a coisa se passa ele só aprende ao passar pela coisa, ou seja, quando assume a situação de trabalho, pessoal ou vicariamente, pelo contato com professores em seu trabalho. O que continua a representar um desafio ao longo do processo de formação oferecido pela universidade” (A2).

“O trabalho pedagógico, pelas condições objetivas em que é desenvolvido, apresenta características bastante desafiadoras. Uma única professora, responsável por um grupo de alunos precisa levar em conta as características de cada criança, o tempo e o espaço disponível, além do conteúdo a ser ensinado em determinada série. Para desenvolver tal trabalho, a professora terá que envolver as crianças naquilo que deseja que elas façam (A3).

Neste aspecto desafiador, a formação do professor alfabetizador também se processa em uma ação aparente referente à sua prática e a reformulação de seu aprendizado, concretizado nas bases da universidade. No entanto, é conveniente abordar que mesmo sendo a formação universitária muito importante e a reflexão continuada emergente, para o aperfeiçoamento do professor alfabetizador, as práticas de formação que acontecem desvinculadas a esta formação também auxiliam a vencer os desafios enfrentados nas escolas. Afinal, nem sempre o que a Universidade julga relevante oferecer constitui uma necessidade sentida pelas escolas no processo de formação e reflexão (ALFERES; MAINARDES, 2011).

Portanto, se a formação do professor é desafiadora para as universidades, o que estas passam para este professor também pode ser um fator desafiador e nem sempre favorecer a formação do professor-reflexivo.

Um professor capaz de reconhecer que as atividades diárias devem partir da experiência de suas crianças, da forma com que elas reconhecem o mundo, principalmente, fazendo-se um elo entre alfabetização e letramento. Ação que só será capaz se o professor der oportunidade de a criança “vivenciar, intensamente, atos de leitura e escrita” (SOARES; AROEIRA; PORTO, 2010, p.44).

Sendo assim, neste processo de vencer seus sofrimentos o A3, dá a seguinte sugestão: “As tarefas não podem ser impostas de forma coercitiva, mas os mestres

precisam trabalhar no sentido de obter o envolvimento real das crianças, desafio a ser enfrentado tanto durante a atuação quanto no planejamento [...]”. (A3).

Este envolvimento real das crianças é defendido por Soares, Aroeira e Porto (2010) e Valle (2011) que explicam que elas devem, aos serem desafiadas à alfabetização, serem livres, atuantes e que o conhecimento destas para do real do concreto, enfim, de suas experiências.

Nos apontamentos das Dissertações pode-se destacar que na D1, percebe-se que o sofrimento não ocorre somente por parte do professor alfabetizador, mas também, é vivenciado pela própria criança, ou seja, *“uma frequente necessidade de testes, avaliações e cobranças pode induzir e a tensão e o medo do fracasso tanto no professor quanto na criança e desviar do verdadeiro objetivo dos atos de ensinar e de aprender de maneira autônoma e emancipatória”* (D1).

O medo de ocorrer o fracasso escolar é algo muito evidente no processo de alfabetização, conforme aponta Campos (1995, p.15) que destaca o fracasso escolar como *“um fenômeno que sempre afetou a clientela das escolas públicas de periferia”*, mas que atualmente, tem passado a contaminar todas as escolas como um todo.

O medo de alfabetizar também é destacado na D2, na experiência dos relatos de profissionais. Inclusive, relata o caso de uma professora (chamada Mariana) que estava com medo até mesmo de realizar a pesquisa de seu estudo, temerosa em perder seu cargo, caso nos relatos houvesse evidenciado algum problema em sua prática.

O temor desta professora na D2 ressalta a insegurança que muitos professores alfabetizadores possuem no decorrer de sua prática e que esta é um elemento desafiador que pode, ser sim, fomento para a busca pelo aperfeiçoamento profissional. Para isso, Tozetto (2009) destaca na formação do professor a importância pela formação continuada.

Na pesquisa da D3 encontra-se como fator temeroso do professor alfabetizador a dificuldade de aprendizagem, mas também tece críticas sobre a formação inicial, destacando a necessidade de cursos de formação continuada, pois *“percebe-se que tem sido uma formação que ainda precisa ser melhorada para que supram essas lacunas contedísticas”*. Realidade que pode ser um dos principais fatores contribuintes para o sofrimento do professor alfabetizador.

De modo geral, nos discursos de A1, A2 e D2 as teorias disseminadas academicamente por teóricos e especialistas da educação provocam angústias nos professores alfabetizadores.

Em A2, percebe-se que muitos são os desafios vivenciados pelos professores, como por exemplo, o isolamento estrutural em que realizam suas práticas, as emoções que envolvem essas práticas e que, na maioria das vezes, provocam angústias, frustrações, que levam a questionarem sua formação na universidade.

Em A3, dá se ênfase às características desafiadoras do trabalho pedagógico, apontando assim como nos discursos de A1 e A2, os desafios que o professor alfabetizador precisa enfrentar diariamente.

Em D2, analisa-se ainda, que *“A dinâmica de uma sala de aula é muito intensa e cheia de demandas que parece impossível a uma só pessoa. É necessário realmente se organizar de tal maneira que tudo o que é importante seja cumprido”* (D2).

Os discursos destacados anteriormente evidenciam a dependência à prescrições de como alfabetizar, o que, na maioria das vezes, provocam angústias e mostram também que a falta de socialização na profissão acarreta dependência em relação a essas prescrições estabelecidas pelos outros, exigindo do professor alfabetizador um saber que vai além de sua formação inicial e que lhe causa desgaste físico e emocional, caracterizando-o como um ser que sofre.

Cagliari (1998) afirma que há um grande número de professores que procuram em sua prática profissional equilibrar o processo de ensino e aprendizagem, o que vai exigir deste profissional uma formação inicial que lhe possibilite alcançar o objetivo almejado.

E é essa exigência (social, pessoal, profissional) que na maioria das vezes provoca angústias no professor alfabetizador, esse sentimento que pode ser positivo levando este profissional a buscar novos meios para alcançar seu objetivo (alfabetizar), ou negativo, fazendo com que ele seja visto como um ser que sofre.

Cagliari (2000) diz que alfabetizar significa lidar com a linguagem oral e com a linguagem escrita, com a leitura e com a interpretação, é conhecer textos, escrevê-los, aprender como se escreve, é, sobretudo saber relacionar-se com diferentes questões linguísticas; a esse respeito podemos constatar a importância do professor alfabetizador compreender o contexto amplo da alfabetização (o que é, como funciona, de que maneira ocorre, quais os mecanismos envolve) a fim de desempenhar sua prática profissional de forma relevante para seu educando e principalmente para si mesmo.

Percebe-se, assim, que um dos problemas apresentados nos trabalhos acadêmicos analisados é a suposta má formação do alfabetizador, bem como sua

incapacidade ou indisposição (“angústia”) para estudar e suprir essas lacunas que aparecem em sua formação, ponto de confluência entre esses trabalhos.

4.1.2 Formação insuficiente

Em relação ao tópico, “Formação Insuficiente”, nosso intuito é apontar, segundo os trabalhos analisados, o professor como não formado, como alguém que deve estar sempre em constante processo de formação e aprimoramento de suas habilidades.

Sendo assim, vimos que os discursos acadêmicos apontam a dependência do professor alfabetizador aos parâmetros sobre como ensinar, o caminho a seguir, referente a prática alfabetizadora capaz de levar o professor a “entender o processo de construção pessoal do aluno” (SOARES; AROEIRA; PORTO, 2010, p.42).

No A1, pode-se destacar a dependência de um modelo de referência para o trabalho com a alfabetização. Fato expresso no seguinte trecho:

“A incerteza de que caminho seguir, parece sugerir a necessidade de estabelecer parâmetros sobre “como” se espera que se ensine. Não se trata de um simples “siga o modelo”, mas o fato de haver um ponto de referência pode representar, em princípio, um auxílio para o professor que precisa fazer algo e ninguém consegue lhe explicitar “como”. A grande queixa é a falta de parâmetros para o ensino, que se evidencia desde o processo de formação de professores, em que a desvinculação entre teoria e prática se revela na não apreensão da práxis pedagógica [...]” (A1).

Realmente, que método seguir, que caminho percorrer, para levar o aluno a se alfabetizar. No momento da discussão teórica destacaram-se métodos diversos de alfabetização seguidos ao longo do tempo, destacando-se, ainda, o uso da cartilha. No entanto, quando o professor alfabetizador se depara com sua prática têm dificuldade em saber qual o melhor caminho a seguir.

Uma das principais dicas de Soares, Aroeira e Porto (2010, p.44) está na mediação do professor para realizar com sucesso o processo de alfabetização. Estando este profissional “atento à possibilidade da criança assimilar ou não uma informação, de compreender ou não a correção de um ‘erro’. Saberá, assim, distinguir o momento e a circunstância em que é mais eficaz intervir no processo a partir de uma problematização”.

Desta forma, percebe que ao alfabetizar o caminho a seguir está no conhecimento da criança (da turma) que irá ser alfabetizada, para assim, traçar as

estratégias conforme a proposta da escola. Dando o professor, oportunidade a criança de vivenciar diversos atos de leitura e escrita, sendo ele um mediador.

No entanto, o A2 faz referência ao aprendizado que o professor teve inicialmente, sobre a tarefa de alfabetizar, conforme o trecho a seguir:

“A facilidade aparente dessa tarefa cai logo por terra quando o professor iniciante, cheio de conceitos e teorias, enfrenta sua primeira turma e constata, ao final do ano, que não conseguiu “fazer aprender” sequer a metade de seus alunos, quando consegue com essa metade... Ao se voltar para a formação que recebeu na universidade, esse professor vai se perguntar, talvez, mas por que não me ensinaram que a coisa se passa assim?” (A2).

A prática é bem diferente da teoria, e nem sempre nesta aprende-se o suficiente para alfabetizar. Quando o professor se depara com a sala de aula, com as crianças passa a constatar que não aprendeu tudo o que precisa no decorrer de sua formação. Realidade muito comum em diversas outras profissões, onde os profissionais aprendem conteúdos e teorias, mas na prática enfrentam outra realidade.

Por este motivo a necessidade da realização da formação continuada para o professor alfabetizador, “que precisa cada vez mais aprimorar sua prática, pensando-a coletivamente para o conhecimento de metodologias adequadas para a alfabetização e o letramento e os diversos fenômenos que ocorrem na escola, impedindo que esse processo concretize-se” (ARAÚJO; REIS, 2014, p.4). Diante desta realidade, o professor alfabetizador estará melhor preparado para enfrentar as dificuldades diárias frente a prática pedagógica.

No A3, pode-se destacar sobre a formação docente, que:

“O trabalho docente não se caracteriza apenas como reprodução, pois mesmo que estejam presentes nas práticas pedagógicas saberes constituídos em outras épocas da docência, as professoras e os professores modificam, atualizam, alteram e criam novas formas de atuação” (A3).

Esta é uma das colocações mais acertadas, encontrada nos três artigos, pois reforça que o professor alfabetizador não deve se apegar apenas ao que aprende na formação acadêmica, mas deve modificar sua prática, atualizando-se, alterando e criando novas formas de atuação. O que se percebe aqui é que a formação é importante e extremamente necessária para a sua atuação como professor alfabetizador, mas ela não traz uma receita pronta, devendo este profissional atualizar-se, buscar novas formas de atuação.

Os discursos apontam que a formação inicial nem sempre é suficiente para a preparação do professor para atuação na alfabetização. Quando isso ocorre, este profissional deve ir em busca de uma formação que lhe possibilite exercer sua prática, ou seja, a formação continuada.

No entanto, os estudos A1 e A2 mostram que nem sempre esse tipo de formação oferece ao professor alfabetizador mecanismos que lhe permitam atuar relacionando teoria e prática

“Mesmo quando há cursos de formação continuada, esses cursos nem sempre envolvem uma concepção de linguagem viva e interlocutiva e uma concepção de teoria indissociada da prática” (A1).

“Vimos, com Saviani (2009), em uma perspectiva histórica, como a formação oferecida pela instituição responsável pela preparação de futuros professores, a universidade, não conseguiu ainda equilibrar os componentes teóricos e práticos, ou de forma e conteúdo, indissociáveis e imprescindíveis a essa preparação”. (A2)

Na abordagem discursiva que os artigos tecem sobre a formação continuada, percebe-se que esta, nem sempre atende as necessidades do professor alfabetizador. Por isso, torna-se necessário tomar como referência o estudo de Soares, Aroeira e Porto (2010) que destacam ser muito importante, que o professor alfabetizador, quando chegar em sala de aula (depois da formação inicial ou continuada), busque primeiramente, tomar o aluno como guia, valorizando seu saber, bem como suas vivências. Partindo destas, mesmo que esteja de posse apenas das teorias, poderá unir estas a esta vivência e concretizar sua prática, sendo o mediador do processo de alfabetização do aluno.

De certa forma, o professor alfabetizador precisa sempre se reinventar, necessita estar em contínuo processo de formação e de aprimoramento. O A1, diante desta realidade destaca que: *“O professor que busca realizar um bom trabalho necessita superar-se e reinventar-se constantemente”*. (A2).

No estudo das dissertações, percebe-se que em relação teoria e prática, como foi visto nos artigos, destaca-se a importância da formação do professor para enfrentamento dos desafios.

No D1 encontra-se destacado que a formação de professores *“é essencial, pois os saberes docentes que emergem de seu cotidiano vem a ressignificar a prática alfabetizadora e incidir sobre esses números alarmantes, seja positivamente ou negativamente, depende dos investimentos na formação do profissional”* (D1). Sem dúvida, a formação do professor alfabetizador é importante, pois ela é o ponto de partida

para a ação docente, no entanto depende de cada profissional para que ela possa atender as expectativas encontradas no processo de alfabetização.

Ainda, pode-se acrescentar, conforme análise a D1:

“O professor alfabetizador é um profissional em permanente processo de formação e de aprimoramento de suas potencialidades, um sujeito construtor e (re) construtor de suas próprias aprendizagens. Sua formação, assim, relaciona-se com suas capacidades, sua afetividade, seu imaginário, suas descobertas, seus avanços e seus recuos, tudo isso entrelaçado pela fundamentação teórica que permeia sua prática e, portanto, seus saberes”. (D1).

Ao citar Nóvoa (1997) Pires, Ferreira e Lima (2010, p. 7) deixam evidente que

[...] o professor está em constante processo de formação. A formação docente deve ser contínua. Assim, a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal.

A reflexão-crítica é ponto referencial na preparação para a prática do professor alfabetizador. Inclusive, é por meio dela que o professor é capaz de realizar suas ações, independente, das dificuldades que procura superar. Inevitavelmente, a formação não se faz de uma soma de cursos, mas sim, da qualidade na qual o professor alfabetizador vai absorver o aprendizado, mediante a reflexão de sua ação.

O professor alfabetizador necessita conscientizar-se de que tem diante de si um sujeito que pensa, constrói hipóteses e interpreta o mundo a sua volta *“O professor alfabetizador precisa ter clareza que tem diante de si um sujeito cognoscente, alguém que pensa, constrói hipóteses, (re) constrói interpretações, que desencadeia ações e constrói conhecimentos significativos”.* (D1). O que também é frisado por Soares, Aroeira e Porto (2010) destacando que a criança é um ser completo e ao mesmo tempo incompleto, e que somente terá um trabalho positivo, quando o professor tratar o aluno como um sujeito pensante, capaz, inteligente, ativo e, logicamente, também desejante.

De modo geral, a forma tradicional de ensino não possibilita o processo de construção do conhecimento por parte do aluno, realizando assim uma crítica a esse método

“[...] forma tradicional de alfabetização consiste em um método no qual o professor transmite seus conhecimentos aos seus alunos, sem compreender o que a criança enfrenta antes de entender o verdadeiro sentido da leitura e escrita. A metodologia utilizada baseia-se em junções de sílabas simples, memorização de sons, decifração e cópia, fazendo com que o aluno se torne um receptor mecânico, pois não participa do processo de construção do conhecimento” (D1)

Por estar envolvidos em técnicas ainda tradicionais, muito educadores precisam investir urgentemente em formações continuadas, cursos, enfim, realizar pesquisas, pois como professor mediador “ele deve ter consciência de que seu papel não está limitado a dar lições e a corrigir erros” (SOARES; AROEIRA; PORTO, 2010, p.44). É de fundamental importância que a formação ocorra continuamente, para que em um aprendizado sempre reciclado o professor saiba estimular seu aluno a compreender, a questionar, a refletir, só assim, conseguirá de fato estar alfabetizado.

A preparação para a alfabetização da criança requer diferentes estruturas didáticas, assim como o desenvolvimento de um projeto com um cuidadoso planejamento, visando desenvolver aprendizagens específicas que estão voltadas para o ler e escrever. Estas estruturas didáticas contêm várias estratégias que devem ser organizadas em função das intenções educativas esclarecidas no projeto educativo, sendo um instrumento para o planejamento do professor.

Em um contexto direto devemos considerar que o planejamento do professor quando se pretende alfabetizar está ligado a itens importantes como: alfabetizar tem que ser com amor, ter gosto pelo que faz; deve-se conhecer a realidade da criança, independentemente de sua classe social deve-se trabalhar com suas vivências, sua cultura; deve-se considerar ainda haver um bom relacionamento entre professor e aluno.

Sobre a formação do professor alfabetizador, pode-se destacar no D2 que:

“Na formação de um professor alfabetizador, por exemplo, ensina-se tudo sobre as novas teorias de alfabetização. Como e por que uma determinada teoria é melhor, quais são seus pressupostos e conceitos básicos, o que é alfabetizar nesta perspectiva, como deve ser uma metodologia que se baseia nesta teoria, mas tudo lido nos livros e apostilas debatidas e esmiuçadas na sala de aula da universidade, e reproduzidas em avaliações como provas e trabalhos, distante da sala de aula e das crianças que estão aprendendo a ler e escrever. E após obter bons resultados nos trabalhos e provas, espera-se que estes universitários sejam capazes de assumir uma sala de aula e alfabetizar todos os alunos. Porém, surgem ao novo professor inúmeras situações inesperadas em que ele tenta aplicar seu conhecimento teórico e ainda assim não consegue fazer com que muitas crianças aprendam a ler e escrever. Essas situações não estariam previstas na teoria, seriam inéditas, inusitadas, ou completamente atípicas?” (D2).

Percebe-se que, nem sempre, a formação do professor o prepara bem para a concretização de sua prática. Afinal, são inúmeras situações inesperadas que ocorrem no decorrer da ação do professor em sala de aula. Por isso, pode-se afirmar que “a experiência por parte do professor é que possibilitará o surgimento de uma atitude positiva em relação ao processo de alfabetização” (SOARES; AROEIRA; PORTO, 2010, p.45).

Neste aspecto, mesmo com a formação inicial, muitos professores ainda apresentam dificuldades para alfabetizar e não sabem lidar com as diferenças que cada aluno traz para o contexto da sala de aula

“[...] muitos professores não sabem o que fazer para alfabetizar, especialmente os recém-formados e até mesmo alguns mais antigos. O maior problema observado é a compreensão de que “cada um tem seu tempo e seu ritmo” de aprendizagem e que isso precisa ser respeitado. Os professores, de um modo geral, introjetaram essa ideia por não saberem como lidar com as diferenças; acham que não precisam ou mesmo não podem fazer nada porque a aprendizagem depende única e exclusivamente da criança” (D2).

No D3, pode-se destacar que a formação do professor é [...] “o que o acompanha durante toda a sua trajetória docente. É com ela que ele irá embasar suas práticas e ter a segurança para sua atuação” (D3). Em outro momento, a autora completa: “Saber apenas os conteúdos é bom, mas não é o suficiente para ensinar, mas não saber os conteúdos, ainda que se saiba como ensinar, é inócuo. Não se pode substituir um pelo outro sem causar prejuízos educacionais”. (D3).

Ainda, na D3, pode-se destacar que:

“Uma formação deficitária gera um professor com déficits. Um professor com lacunas em sua formação, não alfabetiza bem seus alunos: Sendo assim, raramente, ele tem a iniciativa de criar algo novo, de pensar sobre sua prática e pesquisar conteúdos que possam dar outras soluções para os problemas que encontra em sala. Os raros profissionais que o fazem, que têm essa iniciativa, que pesquisam materiais novos, novos meios não encontram respaldo para sua busca”. (D3)

Pires, Ferreira e Lima (2011) afirmam em seus estudos que a formação inicial realmente não atende as necessidades do professor alfabetizador. Realidade, que tem sido observada nas escolas públicas de todo o Brasil, representada, por Castro (1995) pelo fracasso escolar. Não que a “culpa” seja da formação inicial, pois diversos outros fatores (trabalho infantil; dificuldades de aprendizagem; falta de estímulo, entre outros) têm feito com que o fracasso escolar se evidencie cada vez mais.

Em referência ao conhecimento linguístico, como o instrumento de trabalho para os professores das séries iniciais, observa-se no D3, que nem sempre o profissional possui esse conhecimento em sua prática “No caso dos professores das séries iniciais, seu instrumento é, acima de qualquer outro, o conhecimento linguístico. Porém nem sempre o profissional tem posse destas ferramentas imprescindíveis para seu trabalho”. (D3).

Para Valle (2011) o conhecimento linguístico é o passo maior no decorrer da ação do professor alfabetizador, e se o professor não o tem, terá muitas dificuldades em alfabetizar, além de ter que procurar melhor entendê-lo para poder concretizar sua ação pedagógica.

No D3, observa-se ainda, que é necessário que o professor alfabetizador compreenda o porquê de inovar sua prática, para que desta forma utilize diferentes instrumentos que possibilitem que isso aconteça. No entanto, destaca-se que:

“Não se pode querer do professor alfabetizador muitas inovações, aulas maravilhosas e o uso de diversos materiais e meios, se ele não consegue ver um porquê nisso. Sua formação vem do que ele aprendeu quando ainda estava na escola como aluno (e nas metodologias mais antigas, sem preocupações linguísticas maiores), vem também da sua formação acadêmica que, como visto acima, não o prepara satisfatoriamente e da continuidade de formação através de cursos [...]”. (D3).

Não basta fazer por fazer, mudar por mudar, torna-se fundamental que o professor alfabetizador compreenda a necessidade de inovar sua prática. Para Araújo e Reis (2014, p.2):

[...] hoje, é fato que nossos alunos e o meio sociocultural em que vivem estão sempre em transformação, em processo de inovação, assim como as ferramentas do letramento (gêneros de textos, meios de comunicação) e, nesse sentido, é indispensável que esse processo vivo e dinâmico seja levado para o contexto de ensino-aprendizado e, conseqüentemente, fazer parte da formação do professor.

Estas transformações emergem na necessidade de o professor alfabetizador estar acompanhando-as e se preparando para elas. Sendo assim, é de fundamental interesse que busque ações inovadoras, capazes de não só lidar com estas transformações para “cativar” o aluno, de modo que ele possa estar estimulado a aprender. Soares, Aroeira e Brito (2010) defendem a estimulação do aluno como um fator relevante para que ele aprenda, ou seja, se alfabetize.

Enfim, analisando-se de modo geral todos os seis estudos, pode-se afirmar que eles evidenciam muitos fatores e questionamentos sobre a formação do professor alfabetizador, desafiando-o a sempre inovar sua prática, sempre se reinventar. Conforme o A1:

“Ainda que as estruturas organizacionais das escolas e os currículos permaneçam reféns da forma escolar, a entrada constante de novas gerações de alunos questiona a racionalidade da atual preparação dos professores para o trabalho, mesmo daquele que tem dado certo até aqui”. (A2).

Além disso, os saberes acumulados ao longo da profissão não são suficientes para dar conta dos desafios diários da profissão e isso exige que o professor crie alternativas que lhe possibilitem cumprir sua tarefa. Afinal,

“[...] durante o exercício da docência, professores e professoras deparam-se com momentos em que os saberes acumulados ao longo da profissão não são suficientes para atender às demandas trazidas por uma situação distinta, seja ela decorrência do encontro com um novo grupo de alunos (as), com crianças que não aprendem no mesmo ritmo que a maior parte da turma, com novas propostas de ensino, com a limitação de recursos etc. Nesses momentos, os(as) docentes são desafiados(as) a criar alternativas para levar adiante sua tarefa, encontrando diferentes formas de fazê-lo no contexto em que estão inseridos(as). Embora em vários momentos do trabalho pedagógico a utilização de saberes anteriormente construídos seja necessária à própria atividade cotidiana, há situações nas quais esses saberes se revelam insuficientes e desafiam os profissionais a encontrar outras alternativas”. (A3).

Diante dos discursos apontados há crítica à formação tradicional, à falta de conhecimento do professor alfabetizador, à necessidade de relacionar teoria e prática. Questionam o que é o professor alfabetizador, abordam a falta de iniciativa em inovar a prática ou falta de respaldo que lhes possibilite essa mudança. E, sobretudo, destacam a falta de orientação, de incentivo ou mesmo condições para relacionar teoria e prática.

Nos discursos de A1, nota-se uma crítica aos cursos de formação de professores, que deixam lacunas que na maioria das vezes não são preenchidas nem mesmo através da formação continuada; ponto de confluência com os discursos de A2 que também apontam as falhas das universidades no que diz respeito à formação do professor alfabetizador. Também os discursos de A3 que apontam situações desafiadoras ao professor alfabetizador, resultado da formação deficitária oferecida nas universidades.

Os discursos de D1 ao apontar que o professor alfabetizador é um sujeito construtor e (re) construtor de suas próprias aprendizagens e precisa ter clareza que tem diante de si um sujeito que pensa, constrói hipóteses e conhecimentos, mostra seguir uma linha teórica positivista, enfatizando sua defesa política e ideológica.

Enquanto na D1 o professor é um profissional em permanente processo de formação e de aprimoramento de suas potencialidades, um sujeito construtor e (re) construtor de suas próprias aprendizagens, na D2 o professor, por não saber lidar com as diferenças, acaba se acomodando e aderindo à ideia de que a aprendizagem depende única e exclusivamente da criança, retirando de si a necessidade de formação e aprimoramento de suas potencialidades, ponto de divergência entre esses trabalhos.

Nos discursos da D3 percebe-se uma confluência com a D1 ao destacar que “uma formação deficitária gera um professor com *déficits*”, dizendo que sendo assim esse profissional torna-se incapaz de alfabetizar seus alunos; se difere dos discursos de D2 ao apontar que “a formação do professor é o que o acompanha durante toda a sua trajetória docente. É com ela que ele irá embasar suas práticas e ter a segurança para sua atuação”.

Na D2 observa-se que a aprendizagem como um fator que depende única e exclusivamente da criança, enquanto na D3 analisa-se a relação existente entre o domínio do conteúdo e o saber ensinar, presentes na alfabetização.

Outro ponto de divergência é entre os discursos da D1 que critica a forma tradicional de alfabetização, dizendo que com esse método o aluno não participa do processo de alfabetização, apenas segue regras já estabelecidas; D3 não critica diretamente o método tradicional de ensino, mas diz que o que faz o professor alfabetizador permanecer sempre com as mesmas atitudes, não inovar sua prática e acabar assim seguindo o método tradicional de ensino, se deve ao fato de não ver sentido na inovação de sua prática, e também não se dispor dos mecanismos linguísticos necessários à mesma; No A1 defende-se que o professor alfabetizador se prende ao método tradicional de ensino devido ao fato de apresentar insegurança com as mudanças, não aceitar o novo por medo de inovar.

Na D1 há crítica ao método tradicional de ensino, em D3 há crítica à falta de motivação do professor alfabetizador diante às mudanças e, em A1, nota-se a insegurança, as angústias do professor alfabetizador, como responsáveis por manter o método tradicional de ensino.

Outro problema apresentado nos trabalhos analisados é a falta de esclarecimentos que despertem o interesse e a compreensão do professor alfabetizador sobre a fundamental influência que exerce sobre a alfabetização de seu educando.

Na D3 dizem os discursos que é de suma importância o professor alfabetizador conscientizar-se de que seu principal instrumento de trabalho é o conhecimento linguístico, esse que possibilita alfabetizar de forma significativa cada educando.

De acordo com Geraldi (1997) a linguagem é o ponto de partida para produções de sentidos em discursos, é ela que permite conhecer e interpretar o mundo e agir sobre ele. Sendo assim destacamos como fundamental ao professor alfabetizador o conhecimento do que é linguagem e seus mecanismos, fator essencial no processo de alfabetização.

A esse respeito pode-se questionar se a formação inicial é suficiente para que o professor domine os conteúdos curriculares até a quarta série do ensino fundamental. Conforme observou-se nos fragmentos retirados dos trabalhos analisados, é fácil detectar em várias escolas professores que não tiveram uma boa formação inicial e, por isso, cometem falhas em sua prática; professores esses que, muitas vezes, se mostram despreparados para alfabetizar e acabam apenas transferindo conhecimentos, sem despertar nos alunos a criatividade, a autonomia e principalmente a criticidade, interpretados aqui como professores não formados.

Segundo Garcia (1991) a formação inicial de professores possui metas e finalidades que incluem as dimensões de conhecimentos, destrezas, habilidades ou competências e atitudes ou disposições que devem ser levadas em conta na formação do professor alfabetizador. No entanto, caso essa formação inicial apresente lacunas, será necessária então a busca deste profissional por um aprimoramento em sua formação, que lhe possibilite alfabetizar, ou seja, a formação continuada.

Nota-se ainda, nos diferentes enunciados, que um dos grandes problemas também na formação do professor alfabetizador é a dependência do professor em relação ao trabalho feito por outros, ponto que será estudado no próximo item de análise.

4.1.3 Dependência do professor em relação ao trabalho feito por outros.

Os enunciados destacam três pontos importantes, com relação a dependência do professor considerando o trabalho feito por outros. São eles: *políticas públicas* (por intervenção do Estado); *métodos de ensino*; *saberes construídos ao longo da prática*.

Iniciando sobre a referência às políticas públicas, alguns discursos enfatizam estas como essenciais na prática do professor alfabetizador. No entanto, a ênfase maior está direcionada para a vertente de que o professor não é o único responsável pela universalização da leitura e escrita. Talvez estes estudos partam na premissa constitucional que afere ser a educação um direito do cidadão e um dever do Estado e da Família (BRASIL, 1988, art. 205), para o destaque dessas políticas públicas.

Com relação a sequência dos estudos acadêmicos analisados a referência às políticas públicas, principalmente, frente ao enfrentamento do analfabetismo, pode ser destacado o A1:

“Necessita-se, portanto, de políticas públicas que possibilitem ao professor, mais do que ser um facilitador do processo pedagógico, promover de fato a aprendizagem da leitura e da escrita, instrumentos fundamentais para uma inserção social crítica” (A1).

A experiência de Grazziotin, Waimann e Méndez (2010) também destaca a importância da elaboração e implementação de políticas públicas de educação, principalmente, para a qualificação do trabalho docente e consequente repercussão na melhoria ou não da educação, referente taxa de aprovação, evasão escolar e índices de analfabetismo.

Em se tratando da formação do professor (políticas de formação continuada), Alferes e Mainardes (2011, p. 11) destacam que elas “precisam estar articuladas a outras políticas uma vez que a problemática da aprendizagem e da construção da qualidade na educação pública exige uma multiplicidade de ações e intervenções para além da formação continuada de professores”.

O A1 também destaca a dependência do professor à métodos de ensino, à prescrições sobre como ensinar

“[...] os professores não estão tão perdidos assim. O que ocorre é que eles acabam assumindo o ensino do modo como acreditam, e o ponto de conflito é que nem sempre esse modo se identifica com a “prescrição” (de como ensinar). [...] alguns professores, ao aludirem aos diferentes métodos, direcionam as discussões mais para os aspectos administrativos e políticos dessas implantações do que para o conteúdo e as inseguranças vivenciadas ao “conhecerem” novos métodos” (A1).

Os diferentes métodos de alfabetização existentes, muitas vezes levam a diversas discussões sobre como ensinar, qual o melhor método a ser adotado, enfim, até mesmo sobre os aspectos administrativos e políticos envolvidos. Para Valle (2011) o método escolhido é importante, e no campo do sistema de ensino, ele tem sofrido ao longo dos anos diversas mudanças (analítico, sintético, misto entre outros). Fator que denota necessidade de melhor conhecer a política educacional da escola em que se propõe trabalhar, para assim, saber qual método a proposta pedagógica julga oportuno e concreto.

Considerando a dependência do professor alfabetizador (como um profissional que não consegue sozinho realizar uma prática que lhe possibilite alfabetizar) é destacado no A2 a necessidade do auxílio de um profissional mais experiente que lhe ofereça dicas sobre o que fazer em sua prática.

“O exercício da ocupação dentro da sala de aula, entre quatro paredes, reforça a ideia de uma autoformação, ou um desenvolvimento profissional centrado predominantemente na prática do dia a dia, nas lições aprendidas individualmente, ao procurar vencer os obstáculos enfrentados, contando com a ajuda de um colega mais experiente ou recorrendo à lembrança dos exemplos, dos “bons professores”, de sua própria infância” (A2).

Na busca pelo aprendizado contínuo estes exemplos são importantes para que o professor alfabetizador consiga melhor conduzir sua ação prática. No entanto, como afirma Soares, Aroeira e Porto (2010, p.38) não se pode esquecer que ele é o mediador da prática, portanto, não “pode ser visto apenas como sendo um aplicador de pacotes educacionais ou um mero constatador do que o aluno faz ou deixa de fazer”, ou simplesmente, seguir uma pessoa mais experiente. Sem dúvida alguma, este é importante, mas não é o único referencial, nem pode o professor alfabetizador ficar dependente dele.

Neste aspecto, o A3, ressalta que:

“[...] há inúmeras possibilidades de condução do trabalho pedagógico e as razões que motivam as escolhas dos professores e das professoras estão fundamentadas em saberes construídos ao longo de suas experiências de formação e atuação. No caso do trabalho docente, as condições materiais em que atua e também as oportunidades de acesso aos conhecimentos sobre o trabalho pedagógico, às ciências da educação e também às experiências de outros educadores e educadoras são elementos fundamentais para o processo de construção de novas formas de atuação por parte de professores e professoras” (A3).

A experiência, ou seja, os saberes constituídos na prática, é neste caso, um dos pontos relevantes para a ação do professor alfabetizador, tão importante, quanto o método que irá utilizar. É por meio destas experiências que o professor irá se “especializando” tendo maior domínio sobre sua prática, sendo assim, capaz de realizar sua prática (SOARES; AROEIRA; PORTO, 2010).

Em referência aos *saberes construídos ao longo da prática*, na D1 pode-se destacar que:

“[...] professor não é o único que pode dar conta da universalização da escrita no contexto escolar e extraescolar. Há muitos saberes envolvidos, além dos docentes. Há os saberes da escola como um todo, dos colegas, dos amigos, da mídia, da família. Muitos são os saberes que circulam e que fazem parte do cotidiano das crianças. Todos causam impacto nas aprendizagens construídas. São pelos saberes do professor alfabetizador e demais pessoas que constituem a escola, que se dão os sentidos e os significados contínuos aos conhecimentos historicamente construído” (D1).

O professor não caminha sozinho, ele deve estar amparado, por toda uma equipe, pois é desta que novos saberes são concretizados, para que a prática possa ser

fortalecida. Na verdade, o professor é um aprendiz (SOARES; AROEIRA; PORTO, 2010) e, é na prática, em contato com outras pessoas que ele subsidia sua ação pedagógica.

No D2, também, observa-se a referência de que o professor não está sozinho e que como tal, precisa da contribuição de alguém para articular teoria e prática. Assim, pode-se ressaltar que:

“Ao analisar os processos de mobilização e de apropriação de saberes teóricos por parte do alfabetizador, na sua prática de sala de aula, pude concluir que é necessária a contribuição de alguém para ajudar o professor na articulação entre teoria e prática. Esse alguém deve ser uma pessoa preparada para tal situação, que conheça as teorias e pesquisas mais recentes sobre o processo de alfabetização e que proporcione os momentos de colaboração, reflexão-crítica e co-produção” (...) “O professor sozinho não daria conta de fazer esse trabalho, a menos que tenha sido preparado em sua formação universitária para ser pesquisador da própria-ação [...]”. (D2).

Os discursos da D2, também evidenciam que os novos paradigmas para a alfabetização acabam “aprisionando” o professor a um método de ensino, do qual, na maioria das vezes, não consegue mais sair

“[...] os novos paradigmas para a alfabetização parecem ter criado uma teia onde o professor se enrolou e não sabe como sair “Que fios tecem essa teia? Penso em cada fio como um conceito a ter que ser aprendido e apropriado pelo professor. Os fios que tecem as teias são as teorias, como construtivismo, sociointeracionismo, letramento, gêneros textuais, ou do discurso, e mais recentemente consciência fonológica, etc. e cada uma delas aponta ao professor a necessidade de apropriação dos conhecimentos teóricos e mudança de sua prática” (D2).

Teorias representam, portanto, a forma na qual será conduzido o trabalho, pois cabe ao professor estar ciente de que direção tomar. Neste aspecto, analisa-se a necessidade de melhor compreender que método seguir, mas ao mesmo tempo, indica que cabe ao professor apropriar-se de conhecimentos para que possa concretizar, na prática, possíveis mudanças (referência aos saberes oriundos da prática).

Na mesma dissertação, também, é descrita a existência de inúmeros materiais que dizem ao professor como agir em sua prática profissional: *“Muitos são os materiais produzidos acerca dessas mudanças que ditam ao professor novas formas de agir e ele vai ouvindo nos cursos, vai lendo daqui e dali e vai se apropriando como pode, porque não tem tempo de “digerir” e precisa mudar”* (D2).

Este é um problema, para o professor alfabetizador, a falta de tempo, em compreender melhor as mudanças que geralmente ocorrerem com relação ao processo de alfabetização. O aprendizado deve ser dinâmico e consciente, pois “ler e escrever envolve um processo contínuo de construção e reconstrução, com normas próprias do código linguístico” (SOARES; AROEIRA; PORTO, 2010, p.38). Desta forma, o professor deve estar preparado para estas mudanças.

Por este motivo, a D2, destaca ser importante o planejamento dos conteúdos a ensinar, destacando que este envolve a dependência a outros:

“[...] planejar não é uma tarefa simples de apenas eleger algumas atividades para trabalhar alguns conteúdos. É antes uma tarefa complexa que envolve dimensões complexas e não dá para deixar o professor sozinho nesta caminhada. Este é mais um tipo de conhecimento no qual o professor necessita de auxílio” (D2).

Valle (2011) faz referência ao trabalho do professor alfabetizador seguir de forma eficiente um planejamento. Também, reforça o encontrado na D2, de que não é uma tarefa fácil planejar. Não faz a dependência (de forma explícita) da necessidade de o professor ter auxílio neste planejamento. No entanto, seguramente, pode-se destacar que se trata de uma realidade concreta, pois ao planejar, um dos maiores contribuintes é a própria proposta pedagógica da escola (o professor está de certa forma dependente a ela).

Dos três elementos analisados no fator dependência, a D3, faz referência ao método (destacado como material) de ensino. Na verdade, descreve uma crítica ao material editorial, ao qual os professores se prendem em sua prática, dizendo que

“O mercado editorial não possui obras que tratem de questões de linguagem de maneira paradidática. Até encontram-se obras teóricas, contudo, para transpô-las didaticamente ao aluno exige-se tempo e conhecimento e criação de material específico. Uma vez que se tem ciência do meio educacional, a falta desses livros paradidáticos e do conteúdo linguístico nos livros didáticos deixa o professor sem muitos recursos. É uma crise sem muita solução” (D3).

A falta de um material de ensino capaz de tratar as questões de linguagem de forma adequada é um ponto de grande discussão. Talvez, até mesmo de controvérsias, pois poderá gerar por parte de uns, fator condizente com a realidade, mas por parte de outros, não condizente. O fato é que, realmente, ainda, não há bons trabalhos editados

que possam suprir esta deficiência de mercado e, com isso, muitas vezes o professor não se sente confortável em alfabetizar.

No entanto, a própria dissertação destaca como possível solução, da dependência ao trabalho feito por outros:

“[...] é preciso que o profissional da Educação possa lançar mão de todas as ferramentas possíveis para, a partir da observação e de criticidade, agir nos problemas encontrados e solucioná-los. Essa instrumentalização do professor se dá de várias maneiras, seja em objetos concretos (como materiais didáticos, jogos educativos, papéis, espaços etc.), como em objetos abstratos (a formação acadêmica, formação em serviço, leituras, atividades culturais, dentre outros)” (D3).

Esses discursos destacados apontam a relação entre o saber do professor e outros saberes, apontam ainda a falta de material adequado que possibilite a inovação da prática profissional, assim como a influência das políticas públicas na Educação Escolar e a dependência à métodos pré-estabelecidos.

No A1, os discursos mostram a dependência do professor alfabetizador aos colegas mais experientes e às suas próprias lembranças do que é ser um “bom professor”, isso vai de confluência com A3, em que os discursos também ressaltam as experiências de outros educadores como fundamental para a prática do professor alfabetizador; também nos discursos de D2 enfatizando que o professor alfabetizador precisa contar com a ajuda de um profissional mais experiente que o auxilie em sua prática profissional, na articulação entre teoria e prática.

Os discursos da D1 apontam que na alfabetização há muitos saberes envolvidos e que estes causam impacto nas aprendizagens construídas. Em relação a D3, os discursos mostram a necessidade de o professor alfabetizador tornar-se crítico em sua atuação e buscar diferentes ferramentas que lhe permitam desenvolver seu trabalho, enquanto em A1 criticam a implantação de diferentes métodos de ensino, ponto de divergência entre esses dois trabalhos.

Percebe-se assim, que os diferentes enunciados apontam a mesma ideia, que é a dependência do professor alfabetizador em materiais, em saberes e métodos, nos trabalhos feitos por outros.

De encontro a isso, enfatizam-se os conceitos de Soares e Cunha (2010) dizendo que muitos são os fatores que questionam os saberes docentes, como por exemplo, o avanço tecnológico, realidade difícil em sala de aula com número elevado de alunos por

turma, educandos com diferentes realidades, provocando dependência deste profissional ao trabalho feito por outros.

Ressalta-se ainda, que os saberes (acadêmicos, profissionais e pessoais) que o professor possui podem auxiliar ou não a atuação deste profissional diariamente.

De modo geral, essa dependência do professor ao trabalho feito por outros, pode sim auxiliá-lo em sua prática, no entanto, não deve ser o fio condutor desta, pois o alfabetizador precisa buscar a própria autonomia para desenvolver suas ações, visando de fato alfabetizar seus alunos.

No próximo eixo de análise “alternativas apresentadas nas produções acadêmicas sobre (e para) a formação do professor alfabetizador” destacam-se os enunciados que evidenciam “sugestões” em relação à formação do professor alfabetizador, prescrevendo dicas, orientações, opiniões dos autores em relação à “boa” formação do professor alfabetizador, ou seja, a formação que possibilite que os educandos sejam de fato alfabetizados.

4.2 ALTERNATIVAS APRESENTADAS NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE (E PARA) A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Neste momento do estudo foi possível ver os discursos sobre a formação do professor alfabetizador, apresentando alternativas aparentes que ressaltam, primeiramente, a superação de modismos, sendo possível o fortalecimento da prática. Para isso, o A1 explica que é necessário que compreenda os conceitos de linguagem, relacionando à sujeito e história:

“[...] é na compreensão de uma concepção de linguagem como interlocução, focalizando sujeito e história, que o professor alfabetizador poderá superar os modismos e se fortalecer enquanto socialmente responsável pela tarefa crucial de possibilitar a apropriação crítica da leitura e da escrita escolarizada” (A1).

A compreensão da linguagem é fator determinante segundo Valle (2011) para o trabalho alfabetizador desempenhado pelo professor. Para Soares, Aroeira e Porto (2010) no processo de alfabetização é importante o aprendizado conceitual, mas também, ter o aluno como ser participativo, pensante, capaz de construir o seu conhecimento sobre leitura e escrita. Ambas realidades, vêm mostrar que o professor

alfabetizador pode superar modismos, realizando um trabalho pautado, tanto no seu conhecimento, como no do aluno.

No A1, observa-se que há uma crítica à prática docente, destacando-a como acéfala⁹: “[...] entendemos que a prática docente está quase acéfala, pois as teorias são dela descoladas, cabe refletir sobre os processos de formação docente e formação docente continuada” (A1). Desta forma, chama-se para a discussão da formação docente (inicial e continuada), pois se a prática não é positiva, também, não são positivos os cursos de formação recebidos pelos professores alfabetizadores.

No entanto, no A2, há referência da importância do curso de formação inicial, destacando-se que: “Quanto melhor a formação inicial, mais capacidade de resposta reflexiva e de adaptabilidade” (A2). Além disso, percebe-se que o processo de socialização na formação é essencial para o professor alfabetizador, pois “não se pode exigir atitude do professor isoladamente. Ela é fruto de um processo de socialização que conta com os ambientes de aprendizagem de conhecimentos e aquisição de habilidades, na formação e no trabalho” (A2).

Ainda, em referência aos discursos do A3, pode-se destacar que os saberes docentes são instrumentos que possibilitam articular teoria e prática

“[...] em uma sala de aula, quando se reúnem uma professora e uma turma de alunos, há sempre certa originalidade nesse encontro, o que demanda dos docentes a criação de formas específicas de intervenção para aquele grupo nas condições do contexto. Nesse sentido, os saberes docentes apresentam uma dimensão criadora se os professores, de posse desse contexto, puderem articular, de forma inovadora, os conhecimentos e as experiências apropriadas ao longo de sua história de formação e atuação e recombina-los de outra maneira em função das necessidades e possibilidades do cotidiano”; “[...] professores(as) precisam lançar mão dos saberes disponíveis, mobilizando-os em favor dos objetivos traçados e modificando-os nas circunstâncias de atuação” (A3).

O saber do professor alfabetizador é ponto de grande importância para a concretização de sua prática, além disso, é partida para a concretização da formação docente. Atitude de reflexão, que demonstra que o professor é constantemente desafiado em sua prática, e a partir destes consegue lapidar seu conhecimento (SOARES; AROEIRA; PORTO, 2010). No entanto, é importante que mesmo sendo seu saber capacidade criadora, os professores precisam traçar novas possibilidades de ampliar seus conhecimentos.

Neste aspecto, aborda-se no A3, que:

⁹ Acéfala – Sem inteligência, ou seja, desprovida de inteligência (DICIONÁRIO AURÉLIO).

“[...] as práticas pedagógicas precisam ser conhecidas e estudadas para que possamos compreendê-las mais do que avaliá-las. A partir desse conhecimento será possível construir propostas de intervenção tanto na organização das escolas quanto nos programas de formação inicial e continuada que estimulem a autonomia docente para construir formas próprias de atuação que sejam fruto da atividade criadora dos(as) professores(as) e não resultado da expropriação dos saberes docentes em favor de modelos construídos em contextos alheios à cultura escolar onde atuam” (A3).

No decorrer da prática pedagógica é importante ao discutir a formação do profissional da educação numa perspectiva problematizadora, que se perceba:

[...] a necessidade da construção dos saberes docentes, numa ação conjunta e coerente da teoria com a prática social. E de uma formação inicial e continuada que estabeleça pontes de relação teórico/prática, não enfatizando a prática em detrimento da teoria, ou atribuindo um peso excessivo à teoria (TOZETTO, 2009, p.1046).

A dosagem entre teoria e prática, portanto, deve ser equilibrada para que em uma ação conjunta possam dar espaço ao saber docente. Somente assim, o professor alfabetizador poderá realizar sua ação de forma estruturada e, tendo sempre, a adequação de sua prática, conforme pode aprender por meio da teoria.

Ainda, considerando os discursos do A3, percebe-se claramente a seguinte alternativa para o trabalho alfabetizador:

“Para realizar o trabalho de alfabetização junto a alunos que vêm de diferentes experiências na Educação Infantil ou que nunca frequentaram a escola, as professoras alfabetizadoras precisam, entre outras atribuições, auxiliar as crianças a se apropriarem das regras que dirigem a convivência de um grupo no ambiente escolar e os combinados envolvidos na condução do trabalho em sala de aula, além de construírem com elas a dinâmica que imprimirão na abordagem dos conteúdos” (A3).

Este é um trabalho, que deve ser evidente na ação do professor alfabetizador, pois na dinâmica interativa deste com as crianças, estudos emergem de uma ação na qual não se pode perder de vista a função comunicadora (SOARES; AROEIRA; PORTO, 2010).

Em se tratando das dissertações frente as alternativas de ação do professor alfabetizador mediante sua formação, na D1, aponta-se que:

“Nas tramas da alfabetização, estão envolvidos métodos, práticas, conhecimentos e habilidades. A amorosidade, a interação e diálogo favorecem o ambiente da aprendizagem. A postura do professor não pode se restringir somente a conteúdos e técnicas, mas também, estar fundamentado

nas emoções, na convivência, no respeito, no diálogo e na colaboração entre os sujeitos. Vai além de decifrar signos, vai para o que chamamos de poder transformador da educação quando acreditamos que para mudar a História “[...] ler a história é crucial. Por isso escrever e reescrever os textos é essencial. Ler, escrever e reescrever os textos e a história, enquanto sujeitos da história que somos tecendo- cada qual – os fios da trama [...]” (KRAMER, 2010, p. 18) (D1).

O contato do professor com o aluno também vai influenciar na aprendizagem. O professor precisa compreender o aluno, seus anseios, suas dificuldades e, ainda, suas carências. Ele deve ter consciência também que a criança deixa sua casa, família, enfim, seu mundo conhecido, e começa a viver num outro mundo, bem maior, convivendo com pessoas que pouco conhece e que na maioria das vezes lhes são indiferentes. Sabe apenas que irá aprender a ler e escrever (GUERRA, 1989, p.23). Somente neste sentido é que se pode realizar “as tramas” da alfabetização.

Neste aspecto, a D1, ainda, enfatiza que:

“Cabe ao professor alfabetizador ensinar e aprender a codificar, decodificar e inserir os alunos nas aprendizagens que levam à utilização da prática social da leitura e da escrita”; e que “[...] cabe ao professor alfabetizador apresentar os conteúdos e atividades de aprendizagem de maneira que os alunos compreendam o porquê e o para que aprendam, compreendendo que o exercício da cidadania exige o acesso ao domínio da língua falada e escrita (D1).

Neste caminho educativo, o “professor deve se posicionar no seu papel de intelectual transformador e elaborar meios de despertar o interesse dos educandos pela leitura, só assim poderá contribuir para a construção de uma sociedade leitora” (ANJOS; BARBOSA; FERREIRA, 2012, p.2599). E, por este motivo torna-se necessário um compromisso contínuo com uma ação pedagógica que procure ir além do simples ato de favorecer momentos de leitura e escrita, mas de fazer destes um estímulo para futuras leituras e escritas. Criando no aluno um gosto pela leitura e escrever, para que ele possa ir além do que o professor lhe oferece e vivenciar outros momentos, principalmente, no campo da alfabetização propriamente dita.

Nos discursos da D1, também se mostrou evidente, a importância do período de alfabetização:

Principalmente no período da alfabetização, o professor deixa sua marca, pois esse é um período bastante significativo na/para a vida das crianças. O alfabetizador tem a responsabilidade de abrir as portas do conhecimento acumulado historicamente às crianças, e isso precisa ser feito, respeitando os saberes trazidos e entrelaçando com os seus saberes docentes para que possam se tornar a base do processo de apropriação da linguagem escrita”;

“[...] o professor alfabetizador precisa construir junto com o aluno o processo da escrita”; ressaltam o papel desse profissional na alfabetização “Esse profissional precisa desenvolver uma prática pedagógica que dê conta da aquisição desses conhecimentos que, ao mesmo tempo respeite os tempos, as individualidades, e as habilidades possibilitando que as crianças exerçam plenamente seu desejo de aprender a ler e escrever” (D1).

Afinal, Pellegrini (2001) enfatiza que alfabetizar não é somente ler e escrever, ela vai além dessas competências, alfabetizar é tornar a mente clara e aberta para que os conhecimentos aumentem e fluam com mais facilidade e amplitude diante do ensino e da aprendizagem. E, diante desta realidade a leitura se torna um elemento enriquecedor para que a alfabetização seja concretizada.

Na D2, uma alternativa para a prática do professor alfabetizador, seria que ele organizasse seus saberes, e para “organizar os saberes dos professores, seria necessária uma orientação em serviço, em tempo real, para auxiliar na hora da dúvida e da dificuldade” (D2). Orientação descrita por Valle (2011) ao ressaltar a importância de o professor ter uma equipe de base, para sustentar suas dificuldades, auxiliando-o na tarefa de alfabetizar.

Sobre a formação em ação, pode-se destacar na D2, dois pontos importantes:

“Os dados da pesquisa revelaram a necessidade da formação em ação e de pesquisas que tratem das questões metodológicas. Não é possível pensar os problemas da prática longe dela. Alfabetizar exige, sim, a compreensão de muitos conceitos teóricos, especialmente hoje em dia, numa perspectiva de considerar a criança como um sujeito na construção de seus conhecimentos” (D2).

“[...] organizar o dia a dia de uma sala de aula é uma tarefa extremamente delicada e essencial para garantir uma aprendizagem global às crianças. Quando digo global, estou pensando em incluir no planejamento de cada dia, semana e bimestre os elementos essenciais de cada área de conhecimento e também elementos que não são ligados a conteúdos, mas à formação pessoal e social das crianças”; “Não é possível fazer tudo de uma vez e se algo for deixado de lado, alguma área fica “deficitária”. Então o cuidado com o planejamento é de fundamental importância para um trabalho eficiente” (D2).

A formação adequada é de grande importância para o trabalho do professor alfabetizador, bem como a organização e o planejamento. Afinal, de acordo com Alferes e Mainardes (2011, p.10) a formação, “enquanto entendida como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento exige que o professor esteja disponível para continuar aprendendo. Ao mesmo tempo, deve permitir que ele aprenda a refletir sobre suas próprias ações”. Ações que devem ser tratadas com seriedade e formar para a prática diária, um professor alfabetizador que se preocupe em aprender as teorias

(metodologias), mas que também seja disciplinado e tenha cuidado com o planejamento, para poder realizar um trabalho eficiente.

Assim, na D3, destaca-se também, a importância do professor alfabetizador ter uma boa formação, mas explica que ela “[...] *deveria ser em serviço, para que o professor aprendesse na prática como é possível intervir nos ritmos e nas individualidades que somam o grupo de alunos*” (D2).

Na D3, há também referência sobre a reflexão da prática docente, destacando a importância do conhecimento da leitura e da escrita, como essenciais para que alfabetização se concretize de forma eficiente:

“Um professor que alfabetiza, então, para “iniciar” o indivíduo nesse processo, precisa saber o que é leitura e o que é escrita (atos essencialmente linguísticos) e várias questões referentes a esse processo, e além disso, ter conhecimentos suficientes, que o instrumentalizem a saber como ensinar esses conteúdos todos, uma vez que ler e escrever não são ações apenas mecânicas de decifração e codificação, mas também processos históricos, culturais e sociais” (D3).

Soares, Aroeira e Porto (2010) destacam leitura e escrita como sendo fatores decisivos para o aprendizado do aluno frente a alfabetização. Por este motivo deve o professor ter o maior conhecimento possível sobre como trabalhar ambas, para poder de fato alfabetizar seus alunos.

É necessário ao professor alfabetizador *“Como atos essencialmente linguísticos, quem alfabetiza deve ter posse destes conhecimentos para ter seu fazer realizado de maneira eficaz. É o instrumento principal do trabalho do docente o conhecimento teórico e prático de sua própria área”* (D3).

Enfim, na D3, destacam-se alguns pontos relevantes, referente a essência da alfabetização e a formação do professor:

“Se a essência da alfabetização é o ensino de uma língua, no caso o Português brasileiro, as grades curriculares dos cursos de formação do professor deveriam ser voltadas a esses conteúdos e, dentro do que já existe nesses eixos formadores de docentes, as disciplinas deveriam na prática possuir conteúdos linguísticos, uma vez que a experiência (que tive em minha formação) demonstra serem apenas nomes de disciplinas sem maior ligação com seu conteúdo”; “Para que a alfabetização seja realmente feita por quem sabe o que faz e não por quem segue antigas tradições que foram aprendidas desde quando se estava na escola ou por novas metodologias que são impostas aos professores sem que estes saibam o porquê de estarem fazendo isso, baseando-se apenas em resultados mostrados pelos vídeos e livros de formação continuada, é preciso conhecimento linguístico. Mas o que ocorre desde longa data é que esses profissionais contam com pouquíssimas fontes desse conhecimento, quando não, nenhuma” (D3).

Nos discursos destacados, pode-se observar as concepções presentes em cada trabalho, evidenciando a postura do professor em relação à junção entre teoria e prática e os componentes pessoais (emoção, respeito, colaboração), o ensino e a prática social, o respeito ao saber da criança e importância de uní-lo ao saber docente. Vimos que os discursos apontam necessidade do professor saber não somente a teoria, mas, também, a prática.

No A1 os discursos apontam que é compreendendo a linguagem como fator de interlocução, tendo como foco o sujeito e a história, que o professor alfabetizador torna-se capaz de possibilitar a apropriação da leitura e escrita escolarizada. Sendo assim, é fundamental a compreensão de que a linguagem perpassa pelo caminho da alfabetização, sendo compreendida aqui como um constante processo de interação (BAKHTIN, 1995).

Vimos que para Bakhtin e Volochinov (1995), a linguagem é uma manifestação linguística e acontece sempre num processo dialógico, envolvendo interlocutores que, por meio da palavra (ainda que se reconheça a interação humana por meio de outros signos também), revelam o posicionamento ideológico de sujeitos localizados historicamente.

Os discursos do A2 enfatizam a importância da formação inicial para o desenvolvimento da capacidade reflexiva e de adaptabilidade do professor alfabetizador. Apontam ainda que é no processo de socialização que a prática deste profissional se torna significativa. No A3, os discursos apontam a originalidade do trabalho do professor alfabetizador como fundamental em sua prática, o que abrange um trabalho individual, específico, envolvendo suas próprias experiências e conhecimentos acumulados ao longo de sua vida. Destacam a necessidade do professor alfabetizador auxiliar as crianças a se apropriarem de regras no contexto escolar e se apresentarem preparados para mobilizar diferentes saberes a fim de alcançarem os objetivos da alfabetização.

Nos discursos de D1, pode-se destacar que a interação, o diálogo, a colaboração entre os sujeitos, o processo de interação social, são essenciais à alfabetização. E que ao professor alfabetizador está incumbido o importante papel de ensinar e aprender a codificar, decodificar e inserir os alunos nas aprendizagens que levam à utilização da prática social da leitura e da escrita. Também, nesta dissertação, ficou evidente que o professor alfabetizador é um profissional que exerce grande influência na vida, na formação da criança, tendo a responsabilidade de inserir este ser no caminho do

conhecimento linguístico, entrelaçando som seus saberes docentes, construindo junto com seu educando o processo de leitura e escrita.

Nota-se, no entanto, que os discursos de A2 e D1 possuem como ponto de confluência a ideia de que a alfabetização ocorre por meio de um processo de socialização, de adaptabilidade do professor alfabetizador. E é neste aspecto que esses dois trabalhos apresentam divergência com os discursos de A3 que enfatiza a individualidade do professor como essencial ao processo de alfabetização.

Destacamos assim que as relações sociais, a interação verbal, são os fatores que possibilitam ao sujeito o apoderar-se da linguagem. Segundo Bakhtin (1995), é através das interações sociais que o sujeito constrói suas concepções e diz também que o modo de funcionamento real da linguagem deve ser compreendido como dialogismo, uma forma particular de composição do discurso, como o princípio constitutivo da linguagem.

Embasados nos conceitos de Bakhtin (1995) e Geraldi (1997) entende-se, portanto, a linguagem como fator que nos permite compreender o mundo e agir sobre ele, e que nos oferece a oportunidade de nos posicionarmos frente à sociedade e dela participamos ou não.

Os discursos da D2 apontam a importância da formação em ação, de capacitar o professor alfabetizador logo na formação inicial para que saiba realmente alfabetizar seus alunos. Em, se tratando dos discursos da D3, pode-se destacar que o professor alfabetizador precisa, necessariamente, saber o que é leitura e escrita, e todo contexto que envolve esses fatores, e ter conhecimentos suficientes que lhe possibilitem ensinar esse conteúdo, ou seja, necessita possuir conhecimento teórico e prático de sua própria área, conhecimento linguístico, ponto de confluência entre esses dois trabalhos.

O conhecimento linguístico, que envolve saber o que é a língua, seu funcionamento, sua estrutura, o que é linguagem, como funciona no processo de alfabetização, quais os mecanismos envolve, é essencial para o trabalho do professor alfabetizador. Neste sentido Geraldi (1997) afirma que a linguagem, vista como processo de constituição da subjetividade, tem o poder de marcar as trajetórias individuais dos sujeitos, que se tornam seres sociais por meio da língua que compartilham.

Para se pensar em um trabalho com a língua, é essencial considerar que os sujeitos exercem fundamental influência sobre a linguagem e que esse trabalho deve ser visto como fio condutor da reflexão, considerando assim que existem *ações que os*

sujeitos fazem com a linguagem, ações que os sujeitos fazem sobre a linguagem e ação da linguagem (GERALDI, 1997).

Nos discursos analisados, percebe-se a necessidade do professor alfabetizador conhecer o que é alfabetizar, o que é leitura e escrita e buscar construir com o aluno no processo de aquisição dessas habilidades, os conhecimentos necessários à sua formação inicial.

Portanto, o próximo eixo de análise reflete as concepções de formação do professor alfabetizador presentes nos discursos das produções, evidenciando assim a opinião, os conceitos que cada trabalho traz em relação ao tema deste eixo.

4.3 CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR PRESENTES NOS DISCURSOS DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Em referência às concepções de formação do professor alfabetizador, inicialmente, mostra-se com evidência, a questão das falhas, desafios, dificuldades enfrentadas pelo professor em sua formação. No A1 destaca-se o termo desafio, no qual pode-se destacar:

“O desafio nos cursos de formação de docentes alfabetizadores é deixar de lado uma abordagem de linguagem escrita apenas como um sistema de formas normativas, resultado da análise abstrata da língua. O formador de formadores poderá auxiliar na constituição do alfabetizador, ao articular teoria e prática de forma indissociada, ressignificando o saber historicamente localizado e datado, que emerge nos enunciados docentes e perpassam esse processo de formação” (A1).

Esta referência ao sistema de formas normativas é bem oportuna, pois realmente é isto o que tem sido presenciado nas escolas brasileiras, resultando de fato nesta análise abstrata. Inclusive “Dewey, propõe a superação da formação nos moldes de um currículo normativo e de caráter técnico-profissional” (ALMEIDA; BIAJONE, 2007, p.291). Pode-se destacar uma concepção de formação do professor direcionada ao saber técnico e teórico, uma formação que acaba impedindo-o de encontrar respostas para situações inéditas em sua prática (ALMEIDA; BIAJONE, 2007).

No A2, observa-se que a referência às concepções de formação docente, se esbarram nas dificuldades em lidar com o tipo de conhecimento geral, que também, é considerado no discurso do trabalho, como sendo um desafio:

“As dificuldades ao lidar com o tipo de conhecimento geral na preparação de futuros professores há muito tempo representam desafio para a universidade. De modo especial para as Faculdades de Educação e os cursos de Pedagogia, responsáveis pelos cursos de licenciatura, onde se formam os professores para as diferentes disciplinas do currículo da educação básica. Dentro desse cenário já se divisa uma separação essencial, com consequências de grande alcance, até mesmo na constituição da identidade profissional dos professores desse nível de ensino” (A2)

Para Araújo e Reis (2014, p.4) é no processo de formação contínuo e permanente que “o professor atualiza-se, recicla-se, capacita-se e aperfeiçoa-se. Ele se constrói na sua prática, refletindo criticamente sobre suas ações pedagógicas, numa permanente (re) construção da identidade docente, participando ativamente do mundo que o cerca”. Portanto, acertadamente está o A2, ao destacar que é um desafio para as universidades formar o professor, no entanto, hoje as divisões das disciplinas, para uma formação específica, têm contribuído para a construção da identidade.

De certa forma, é por meio da formação (universitária) que o professor alfabetizador terá chances de melhor encontrar-se, definitivamente, construir sua identidade. Enfrentando dificuldades sempre, inclusive ensinando e aprendendo ao mesmo tempo.

Pois como se pode analisar no A2:

“Diferentemente de outras profissões, nas quais o “serviço” pode ser feito, e é feito em geral, pelo profissional e “entregue” ao cliente, que deverá pagar por ele, no magistério, como em algumas outras profissões, como a psicoterapia, o “serviço” só será bem completado, ou seja, o trabalho só será bem-sucedido, se o cliente fizer bem a sua parte. No caso do magistério este é um aspecto essencial, já que se não houver aprendizagem, por parte do aluno, não foi completada a tarefa de ensinar, eixo central do trabalho do professor”; “A pesquisadora portuguesa Maria do Céu Roldão (2007) encontrou uma forma muito apropriada para expressar essa difícil relação, ao sugerir que o trabalho do professor não é propriamente ensinar, mas fazer aprender. Fica assim bem indicada a delicada dependência do professor em relação aos seus “clientes” (A2)

No decorrer da prática educativa podemos observar, parafraseando uma das premissas da Logosofia, de Cabral; Coelho (2006), que “Ninguém é tão grande que não possa aprender, nem tão pequeno que não possa ensinar”. É assim que sempre agirá a prática educativa, o professor alfabetizador ao mesmo tempo em que ensina aprende, aluno e professor trocam diariamente saberes, e estes se constituem em uma busca constante de aprendizagem e de valores que estão amplamente ligados a uma educação mais sólida e forte, que vise não só conteúdos, mas sim todos os que fazem parte dela. É

assim, que se pode destacar esta dependência do professor alfabetizador com os seus “clientes”.

No A2, também, pode-se destacar a crítica relacionada à formação inicial rápida, que não aborda a relação teoria e prática

“[...] é preciso atentar para o risco de uma formação inicial aligeirada. A universidade, que assumiu para si a formação profissional, tem sido acusada de academicismo e falta de atenção à preparação para o trabalho real. Nota-se uma tendência a apressar a formação inicial e deixar a preparação para o trabalho ao encargo das próprias escolas, em serviço e de forma continuada” (A2).

Tozetto (2009), em seu estudo demonstra preocupação com a formação do professor alfabetizador e destaca que para vencer os dilemas enfrentados (como este aligeiramento da formação) é de fundamental importância que o professor seja mais crítico e reflexivo. Afinal, para a autora:

[...] a reflexão é um possível caminho para a construção de um profissional intelectual crítico. A reflexão na prática docente favorece a evolução contínua do educador. O professor percebe que não pode enfrentar todas as situações em sala de aula recorrendo aos conhecimentos técnicos e/ou pedagógicos, sentindo a necessidade da reflexão na ação e sobre a sua ação (TOZETTO, 2009, p.1047).

Esta reflexão, ou seja, o professor reflexivo é base, para o enfrentamento de muitos problemas presentes na formação docente, inclusive, o A2 destaca a importância da intelecção reflexiva na formação deste professor, assegurando que a universidade, ou seja, na formação inicial tem as bases para que esta possa realmente, auxiliar o professor alfabetizador, na sua ação diária.

“Vemos na formação inicial, oferecida pela universidade, bases para uma intelecção reflexiva das experiências e vemos no professor e seu trabalho a real possibilidade de articulação entre o que se espera que os alunos aprendam e as estratégias para conseguir isso. Não excluimos, ao contrário, incluímos como componente fundamental para sua formação o preparo oferecido pela universidade, com o conjunto de conhecimentos sobre teorias, conceitos, métodos, estratégias, recursos, enfim, tudo o que se refere ao campo educacional que o futuro professor deve conhecer” (A2).

De certa forma, os saberes transmitidos são muitos e é por eles que o professor alfabetizador irá se preparar para a concretização de sua prática. Saberes estes,

[...] construídos nas relações interativas, pois ao mesmo tempo em que se ensina se aprende, cabendo ao professor adquirir conhecimento suficiente para analisar e selecionar quais os saberes que realmente contribuem para uma prática que atenda à complexidade do espaço da sala de aula” (TOZETTO, 2009, p. 1047).

Nas relações interativas os saberes são construídos, nestas o professor é capaz de aprender, compreender e constituir sua prática, de modo a analisar e selecionar os saberes que possam contribuir para um trabalho com maior qualidade. Imensamente, importante, é a formação inicial que lhe possibilita os primeiros saberes, mas é na vivência diária que eles são ampliados, originando um maior poder de ação, frente a sua profissão.

Neste aspecto, o A2, destaca a formação inicial e sua relação com a “profissionalidade” do professor, destacando-a como caminho para que este profissional possa intervir como agente do processo ensino-aprendizagem:

“A profissionalidade está relacionada às contribuições específicas do fator trabalho. Tem a ver com a capacidade de o professor intervir como agente ativo no processo de ensino-aprendizagem, diz respeito ao saber fazer e ao saber interpretar o que acontece nesse processo. Ela põe em jogo a dimensão afetiva e talentos pessoais, de um lado, e a construção social do trabalho do professor, de outro” (A2).

Esta construção social do professor, também é refletida por Araújo e Reis (2014) que destacam ser por meio da educação continuada que o professor poderá desenvolver-se na sua prática, abrangendo a construção social, bem como incorporando o pessoal e o institucional.

Também, na formação dos saberes da formação docente, o A2, também destaca as experiências vividas no decorrer da prática imprescindíveis para a construção da sua profissionalidade, destacando que: *“As experiências que o professor teve como aluno, desde as séries iniciais da escola básica, contribuem para construir sua profissionalidade” (A2).*

No processo de formação docente, bem como em sua prática (principalmente, nas vivências) o professor alfabetizador ainda, se defronta com diversos tipos de dificuldades e problemas, o que é comum em qualquer profissão. No entanto, como é bem colocado no A2, a preparação universitária, lhe garantirá saberes que serão benéficos a convivência no trabalho. Assim, está expresso neste artigo:

“Apesar das dificuldades e problemas, enfrentados em qualquer profissão, o trabalho real do professor encerra tanto possibilidades, quanto limites. Os futuros professores, em sua preparação na universidade, se beneficiarão com a convivência com esse trabalho, pelo qual podem conhecer de perto possibilidades e limites e ainda caminhos já traçados pela prática de

professores experientes, o que constitui parte integrante de sua formação”
(A2).

Sem dúvida alguma a universidade é ponto de partida para o professor alfabetizador construir sua prática. Os saberes adquiridos nesta formação irão de forma útil e coerente trazer-lhe maior confiança para suas ações práticas em sala de aula (TOZETTO, 2009). No entanto, parafraseando o A3, pode-se ressaltar que:

“[...] a prática docente não é reprodução passiva da formação profissional ou das normas oficiais. A diversidade de práticas concretas nas escolas, a heterogeneidade de soluções aos problemas da instituição e a variedade de formas de ensinar demonstram que o processo de construção do saber do magistério é seletivo e inclusive inovador” (A3).

A prática docente não reproduz a formação profissional, ou seja, ela vai muito além do que se aprende na teoria. Como afirma Valle (2011), a prática amplia o que o professor aprende no decorrer de sua formação, dando uma forma mais concreta às teorias trabalhadas no decorrer dos estudos acadêmicos. Como afirma, ainda, Alferes e Mainardes (2011, p.7) “na formação dos professores, estes se apropriam dos conhecimentos teóricos e quais seriam esses conhecimentos que nortearão a sua prática”.

Também, o A3, ressalta que a prática docente não se resume à reprodução de modelos de ensino

“[...] a prática docente no cotidiano não se caracteriza apenas como reprodução de modelos ou propostas utilizadas por outros profissionais” (...) “há inúmeras possibilidades de condução do trabalho pedagógico e as razões que motivam as escolhas dos professores e das professoras estão fundamentadas em saberes construídos ao longo de suas experiências de formação e atuação” (A3).

Esta prática, portanto, vai muito além dessa reprodução, pode-se assegurar que a formação prática do professor [alfabetizador] acontece:

[...] em seu dia a dia, nas suas ações pedagógicas, pois, no cotidiano escolar, ocorrem inúmeras aprendizagens, descobertas do novo, diálogos e trocas com outros profissionais e alunos, o que configura uma forma de aprendizagem do docente em prática. Destarte, o professor não é um sujeito neutro, seus saberes experienciais e científicos devem ser valorizados, sua formação deve ser articulada com sua vida pessoal e a relação teórica e prática (TOZZETO, 2009, p. 6).

Desta forma, quando a discussão é sobre a formação do professor e seus saberes, pode-se primeiramente, assegurar, diante de tudo o que foi exposto no estudo do A3 que a prática diária é de sua importância para seu aprendizado, principalmente, por envolver

situações cotidianas que representam o seu trabalho em sala de aula. Pode-se destacar ainda, que sua prática não é uma reprodução do que aprende em sua formação, pois ele não é um sujeito neutro, mas sim é um ser com saberes diversos, experienciais e científicos, articulados a sua vida pessoal e formação teórico-prática. O professor alfabetizador deve ter consciência, portanto, de que é um ser capaz, repleto de saberes próprios e deve pautar-se além das teorias, na suas experiências diárias. Só assim, os saberes docentes serão construídos de forma coesa e dando-lhe capacidade maior de ação-reflexão.

Enfim, sobre os saberes docentes à formação de professores, encontrados nas dissertações, pode-se citar na D1, a relação da formação docente como fator essencial para a construção dos saberes:

“[...] a formação de professores é essencial, pois os saberes docentes que emergem de seu cotidiano vem a ressignificar a prática alfabetizadora e incidir sobre esses números alarmantes, seja positivamente ou negativamente, depende dos investimentos na formação do profissional. Nos atuais contextos de alfabetização fica evidente a necessidade de formação desse profissional, exige um repensar docente mais sistemático e aprofundado principalmente após a implantação da progressão continuada do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Para que esse desafio seja vencido na sua totalidade deve ocorrer uma reorganização do planejamento, da avaliação, da prática pedagógica como um todo, capaz de oferecer ao aluno espaços, situações e condições que possam mediar a construção da leitura e da escrita” (D1).

A formação docente bem como a construção dos saberes necessários a prática do professor alfabetizador destaca uma característica importante para o profissional repensar e o reorganizar a prática de forma a oferecer melhor qualidade de ação (tendo resultado a melhoria da qualidade do ensino). Como afirma Soares (2008), esta formação deve ser especial, principalmente, para os trabalhadores da escola pública, pois nela há uma crescente e gradativa desqualificação profissional, o que enfraquece, de certa forma, o ensino brasileiro.

Ressaltando os saberes docentes e considerando esta qualificação de qualidade, pode-se destacar na D1, o importante papel do professor alfabetizador no processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita:

“O modo como o professor conduz seu trabalho é determinante para que a criança construa conhecimento sobre o objeto escrito e adquira habilidades de como fazer uso efetivo da leitura, da escrita, da interpretação e do uso destas diferentes habilidades nos diferentes meios”; “Freire aponta que [...]“É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE, 1996, 44). Ainda nessa perspectiva

salienta que o professor sempre deixa sua marca. “O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca.” (FREIRE, 1996, p. 73)”; “As concepções que o professor alfabetizador tem definem sua prática pedagógica no processo de ensino da leitura e escrita. Pensando que a prática pedagógica requer uma organização do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula o educador alfabetizador precisa perceber e conceber o processo de alfabetização na lógica da diversidade, da autonomia, de um (re) olhar sobre concepções de ensino e de avaliação” (D1).

Freire (1996) destacado na D1, traz em seus estudos importantes reflexões sobre os saberes da prática docente. Desta forma, o autor trabalha suas ideias relacionando-as com os saberes, ou seja, com a forma de educar demonstrando as aparências e as formas de educar necessárias para uma prática educativa mais consciente e digna que esteja voltada para uma educação de qualidade, onde os educando sejam pessoas firmes em seus propósitos, e críticas em suas considerações, e ainda, demonstram que o verdadeiro educador é aquele que procura estar sempre atualizado diante a sua prática e diante os saberes necessários para bem ensinar.

Freire (1996, p.52) ainda diz que “ensinar não é transferir conhecimento” e, completa que “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou sua construção”. E para que essas possibilidades aconteçam é necessário que haja no ensino humildade, tolerância, luta, convicção nas mudanças, reconhecer o que está acontecendo, respeitar o que o educando já possui.

Ensinar, porém sem conhecer o verdadeiro objetivo de estar ensinando é desconhecer a verdadeira educação. O ser humano é o centro das transformações e a fonte geradora da sociedade, é a condição humana deveria ser assim o principal objetivo de todo o ensino, não os meios curriculares, os conteúdos pragmáticos ou a ideologia do ato de educar para formar. Assim é a verdadeira educação, que tem o homem como agente ativo e não passivo. Um homem autêntico, não por formação, mas pela verdadeira essência que existe dentro de si mesmo.

Diante desta realidade, pode-se destacar ainda na formação do professor alfabetizador e a mudança de postura profissional, na D1, que destaca:

“Há tempos vem se discutindo sobre a possibilidade e a necessidade do redimensionamento da formação do professor alfabetizador. Sabemos que o mesmo precisa mudar sua postura profissional, pois hoje a concepção social do alfabetizado é outra. O que se requer de um sujeito alfabetizado na atualidade é diferente do que em meados do século 20. Hoje muitas

habilidades precisam ser desenvolvidas, pois os usos sociais da escrita no mundo contemporâneo, exige uma complexidade cada vez maior” (D1).

O saber docente deve ser parte da ação do profissional alfabetizador, por isso a necessidade de compreender a realidade atual, não se prendendo a moldes, métodos e teorias passadas. O aluno hoje é, realmente, diferente do de vinte anos atrás, bem como a realidade que o circunda. Portanto, novas habilidades precisam ser desenvolvidas, por isto os saberes docentes devem ser trabalhados de forma atual, daí a importância de destaca a formação do professor (inicial e continuada) como um fator diferencial.

Soares, Aroeira e Porto (2010) acreditam que a forma de trabalhar a alfabetização hoje é bem diferente de anos atrás, pois hoje as crianças vivenciam experiências diferentes, estão rodeadas de tecnologias diversas, e têm mais contato com o “mundo” letrado. Desta forma, o professor alfabetizador, mediador de seu aprendizado, deve ao alfabetizar estar bem preparado para bem fazê-lo, bem como ter como meta de ação o respeito pela realidade do aluno, suas vivências e seu conhecimento de mundo.

Desta forma, na D2, encontramos uma exemplificação sobre como deve ser concretizada esta prática alfabetizadora:

“Para aprender a tocar piano, não basta eu saber teoricamente como é um piano, onde ficam suas teclas e conhecer toda a teoria musical. Eu preciso tocar no instrumento, sentir o peso das teclas, coordenar movimentos de olhar uma partitura e tocar as teclas ao mesmo tempo, depois sentir a música, sua melodia e harmonia enquanto toco; para isso é preciso muita prática. Agora vamos pensar em alfabetizar: não basta conhecer as teorias de alfabetização, eu preciso das crianças, de conhecê-las, senti-las, saber o que pensam e o que fazem em relação à escrita, saber intervir diante do que produzem, enfim, tal como para tocar piano, eu preciso praticar. O pianista precisa de um professor por um bom tempo. Até ter condições de caminhar sozinho. O professor alfabetizador precisa de um formador também por um bom tempo, até ter condições de prosseguir sozinho ou quem sabe até se tornar um formador” (D2).

Conhecer as crianças é fator diferencial no momento de alfabetizar uma turma. No entanto, “o professor precisará de um domínio consciente de conteúdo teórico, o que envolve, além do conhecimento da leitura e da escrita e suas correlações com outras ciências” (SOARES; AROEIRA; PORTO, 2010, p.43), mas precisa além de tudo, “conhecer bem as crianças com que está trabalhando, pois só assim, conseguir alcançar resultados positivos, gerando uma evolução do processo de conhecimento dessas

crianças e conseguindo assim alcançar seus objetivos (SOARES; AROEIRA; PORTO, 2010; VALLE, 2011).

Diante desta realidade, considerando os saberes e a formação docente, na D2, são apresentadas algumas sugestões sobre o que o professor necessita para alfabetizar:

“O que um professor precisa, então, saber hoje para alfabetizar? Ele precisa compreender a psicogênese da língua escrita, conhecer e identificar os níveis de escrita para diagnosticar as crianças, ele precisa saber intervir de acordo com cada nível para levar a criança a construir e reconstruir suas hipóteses, precisa entender sobre linguagem nas perspectivas construtivista, sociointeracionista e do discurso, precisa letrar, precisa trabalhar na perspectiva dos gêneros textuais, precisa entender a alfabetização como processo discursivo, precisa entender de psico-linguística, sócio-linguística, linguística, precisa [...]” (D2).

Soares, Aroeira e Porto (2010, p.48) destacam que para alfabetizar o professor deve compreender bem a leitura e escrita e, mais ainda, como trabalhá-las. No entanto, desta que para as descobertas (de leitura e escrita) incorporadas nos conhecimentos, deve-se destacar que elas não ocorrem de forma espontânea e nem naturalmente, pois “dependem de informantes, tais como familiares, colegas, professor e de situações em que as informações são contextualizadas”. Desta forma, não se pode deixar de destacar que todos os agentes do processo educativo são muito importantes para a construção do saber linguístico, para a compreensão da leitura e escrita. Portanto, o professor não alfabetiza sozinho.

Por outro lado, também encontra-se na D2, críticas a formação docente oferecida aos professores:

“[...] em três ou quatro anos de curso e em um ano de pós-graduação ou em pequenos cursos de formação fora da sala de aula, onde se discutem as teorias, não há tempo para se apropriar e agir de acordo com tantas vertentes. Por isso os saberes ficam fragmentados, os professores aprendem um pouco de cada coisa e se formam em “generalidades”; “Enfim, podemos observar que é muito fácil constatar o que (não) sabem e fazem as professoras, mas oferecer auxílio para que “corrijam” os equívocos ou se apropriem das concepções e práticas mais próximas dos conceitos obtidos pelas pesquisas não está presente na maioria das produções sobre o assunto”; “[...] pude perceber a necessidade de repensarmos a formação dada aos professores brasileiros, pois, atualmente, temos tido muitas denúncias da má atuação do professor nas escolas de Educação Básica, pelos resultados obtidos nos Indicadores Nacionais. Isso revela uma condição generalizada entre os professores, não saber lecionar, assim sendo, podemos deduzir que existem problemas na formação desse profissional, que, segundo Shön (2000), não é o caso único dos profissionais da educação, mas de profissionais de todas as áreas” (D2).

Tozetto (2009, p. 6) destaca que os cursos de formação ainda deixam a desejar, mas seguramente, tomando por análise a formação continuada, destaca que ainda, são o

caminho para “para auxiliar o professor em seu trabalho docente, proporcionando a reflexão sobre sua prática pedagógica, o conhecimento de novas metodologias, atualização frente às mudanças no âmbito educacional”.

No entanto, nada impede que o professor alfabetizador busque outras formas de aprendizado, estudando constantemente, informando-se, analisando melhor sua prática, verificando pelos erros os melhores caminhos. Valle (2011, p.109) explica que cabe ao professor estar em constante aprendizado, pois ele “deve ser um profissional diferente daquele do tempo em que se alfabetizada com métodos”.

Por este motivo, tornou-se importante ressaltar um trecho encontrado na D2, sobre a necessidade do professor alfabetizador compreender de fato como ocorre o processo de alfabetização:

“Compreender como ocorre o processo de alfabetização, o que fazer quando uma criança está estagnada em um nível de aprendizagem, ou seja, dominar os saberes em relação ao que é necessário para levar uma criança a se alfabetizar é o primeiro ponto. O segundo poderia ser organizar o tempo escolar e a interação com as crianças de modo a garantir que a aprendizagem ocorra com todos. Isso é de fundamental importância para o sucesso em alfabetizar as crianças” (D2).

Quando se analisam crianças em idade de alfabetização, percebe-se que os métodos tradicionais não geravam o devido interesse nas crianças. Aquelas aulas expositivas, dialogadas, com cópias, treinos e leituras evasivas, não estavam conquistando o interesse dos alunos (LAGÔA, 1990). E, isso acarretava em dificuldade na alfabetização, aprendizagem deficiente, enfim, contribui para o crescimento do analfabetismo. Por este motivo, é importante que o professor compreenda melhor o processo de alfabetização e também organize melhor o tempo escolar e a interação com as crianças.

Na leitura da D3, torna-se importante destacar um ponto de reflexão, no qual observa-se um questionamento sobre o ser professor alfabetizador e ao mesmo tempo a resposta a questão:

“O que é um professor alfabetizador? Nada mais que alguém que inicie a criança, jovem ou adulto, no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. “Inicie”, porque é um contínuo que vai acompanhar esse indivíduo pelo resto de sua vida, e “processo”, porque envolve várias etapas que vão sendo vencidas aos poucos pelo contato com a leitura e a escrita e sua apropriação” (D3).

Esta questão abordada, talvez não se relacione ao saber docente, mas é importante para abrir um espaço para vincular este saber ao processo de formação da aprendizagem, não só de crianças como jovens e adultos. Fator que demonstra ser o saber docente, de grande importância para a atuação prática, principalmente, no acompanhamento do aluno, nas etapas relacionadas a apropriação da leitura e escrita.

Os saberes docentes (professor alfabetizador) além de favorecerem a formação das crianças também, são importantes para a formação de jovens e adultos. Valle (2011, p.150) explica que “muitas atividades realizadas com crianças em período de alfabetização podem e devem ser utilizadas para o ensino de adultos. O que não pode ser esquecido é que o contexto de aprendizagem é outro”. Portanto, é com base neste contexto, que o professor alfabetizador precisa investir sempre na sua formação e ter consciência desta realidade para melhor aproveitar seus saberes docentes.

Em se tratando da formação docente, a D3, tece crítica sobre os currículos das principais universidades do país, dizendo:

“E o que se tem encontrado nos currículos das principais universidades do país que formam professores que irão trabalhar com séries iniciais, são anos e anos de disciplinas voltadas a múltiplas questões escolares, mas raras, quando não inexistentes, disciplinas dirigidas ao aprendizado linguístico, a alfabetização como conteúdo linguístico, a reflexão sobre a língua portuguesa, ao sistema linguístico, a fonética, fonologia, morfologia, sintaxe e tantas outras áreas do conhecimento linguístico que constroem uma prática docente que vise alfabetizar globalmente a criança, jovem ou adulto, de modo que possam ter meios de refletir acerca da própria língua e constituir conhecimentos por si, uma vez que compreendem o sistema e seus arredores” (D3).

Os conhecimentos linguísticos devem ser trabalhados no decorrer da formação docente (SOARES; AROEIRA; PORTO, 2010). No entanto, os cursos de formação ainda se encontram como sendo de grande importância, pois o saber é algo que não ocupa espaço, bem como não está pronto e acabado, mas que constantemente deve ser construído. Inclusive Tozetto (2009) destaca a “formação continuada e sua contribuição para a prática pedagógica do professor alfabetizador” (p.3) afinal “a aprendizagem é um processo contínuo e inacabado” (p.3).

Diante desta realidade, na D3, encontra-se como sugestão para o professor alfabetizador:

“O professor de uma sala de primeiro ano do Ensino Fundamental deve ter em mente apenas uma coisa em relação ao que em termos de conteúdo deve ministrar aos seus alunos: alfabetizá-los! Não há nada mais importante que isso. Todos os outros conteúdos devem essencialmente servir para

alfabetizar, seja as aulas de ciências, de história, de geografia, etc.”; e que “[...] por trás do aluno que está sendo alfabetizado, está um sujeito que “pensa sobre a escrita”, que sabe que a escrita existe em seu meio social, não apenas na sala de aula. Sabe, ainda, que ele toma contato com ela através de atos que envolvem sua participação em práticas sociais de leitura e escrita” (D3).

Valle (2011) destaca que todo aprendizado é importante para que o professor possa alfabetizar. Para Soares, Aroeira e Porto (2010) o aprendizado constante é fator que destaca a importância da construção do saber. E, os estudos de Freire (2016), também nos leva a refletir que o professor tem um desafio assumido, e assim, deve sem dúvida aprofundar a visão interdisciplinar voltada para a forma de ensinar, pois só assim haverá uma forma de conscientizar cada profissional que visa trabalhar com este educando. A interdisciplinaridade acaba por delinear saberes que devem ser respeitados e ainda acaba servindo de reflexão sobre a prática educativa.

Ainda pode-se observar, unido os estudos de Freire (1996), Soares, Aroeira e Porto (2010) e Valle (2011) que não há docência sem discência e, que este primeiro não deve viver às cegas dessa vertente (interdisciplinaridade) e muito menos esquecer que o conhecimento humano provém de erros e dificuldades. Não é sempre que se acerta, e, nem sempre se é o dono da verdade. A necessidade do respeito mútuo é muito importante e de grande valor para ambos os personagens da educação, ou seja, docente e discente.

De tudo o que foi exposto na D3, também, torna-se importante destacar o “puxão de orelhas” dado referente a Educação brasileira (formação linguística e currículos):

“[...] uma das razões pelas quais a Educação no Brasil não está dentro do nível satisfatório, deve-se a problemas na formação linguística dos alfabetizadores e lacunas conteudísticas referentes à Linguística nos diversos materiais didáticos existentes, sejam os de uso do professor, seja os de uso dos alunos. Cabe ainda ressaltar que os currículos das melhores universidades possuem disciplinas linguísticas, mas pela necessidade de cursos de formação continuada, percebe-se que tem sido uma formação que ainda precisa ser melhorada para que supram essas lacunas conteudísticas” (D3).

De certa forma, a formação do professor alfabetizador, ainda precisa ser melhor repensada, trabalhada e, até mesmo, que o Estado tenha políticas melhores para que ela possa ser mais dinâmica. Principalmente, em se tratando da forma de ensinar (considerando as lacunas conteudísticas, que podem estar direcionadas ao conhecimento linguístico, que muitas vezes o professor alfabetizador não tem conhecimento,

adequado, no decorrer de sua formação) o que tem levado muitos professores apenas a reproduzir o que vê (ou seja, fazer o que outros professores fazem, seguir o que a escola determina, não tendo assim, um toque pessoal).

Na formação do professor alfabetizador, deve-se considerar:

[...] o professor alfabetizador, que precisa cada vez mais aprimorar sua prática, pensando-a coletivamente para o conhecimento de metodologias adequadas para a alfabetização e o letramento e os diversos fenômenos que ocorrem na escola, impedindo que esse processo concretize-se (TOZETTO, 2009, p.4).

Diante, deste aprimoramento da prática e dos diversos fenômenos que a envolvem, torna-se importante ressaltar Freire (1996), que destaca o *ensinar como uma especificidade humana*, pois é próprio do ser humano ensinar. Mas para isso ele deve ter cultivado dentro de si os saberes do escutar, falar, pensar. Sempre é claro valorizando o que escuta, o que fala e, principalmente, o que pensa. E também, procurando valorizar estes saberes existentes na pessoa do seu educando, querendo-o bem e reconhecendo a ideologia que o cerca.

Os discursos analisados, portanto, apontam que a formação do professor depende de investimento, da junção entre formação, planejamento, avaliação e prática, da reflexão sobre o processo de formação. Destacam, ainda, a necessidade de redimensionar a formação do professor alfabetizador com as habilidades que precisam ser desenvolvidas, visando atender à complexidade do mundo. E, por fim, mostram que o professor alfabetizador é um sujeito que precisa do outro no processo de leitura e escrita.

Pode-se destacar, também que muitos são os déficits encontrados nos currículos dos cursos, em relação aos professores que irão trabalhar com as séries iniciais, dizendo que a alfabetização deve estar presente na formação de todos os professores e a culpa do professor alfabetizador pela Educação no Brasil, assim como compreender a concepção de linguagem como interlocução entre sujeito e história.

Os discursos do A1 mostram que é na compreensão de uma concepção de linguagem como interlocução, focalizando sujeito e história, que o professor alfabetizador poderá superar modismos e se fortalecer enquanto responsável pelo ensino crítico da leitura e da escrita escolarizada, esse pensamento vai de encontro os conceitos de Geraldi (1997) que ressalta a linguagem como fator que possibilita a representação

não somente de situações reais, mas também da própria linguagem, diz ainda que é no espaço da interlocução que os sujeitos e a linguagem se constituem.

Em A2 os discursos apontam a importante função do professor alfabetizador que consiste em não somente ensinar, mas fazer aprender, evidenciando assim a dependência do professor em relação aos seus educandos. Indicam também o fundamental papel das Faculdades de Educação, dos cursos de Pedagogia na formação desse profissional e principalmente na constituição de sua identidade profissional.

Oliveira (2012) ressalta a importância das políticas de formação e Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) em relação à melhoria da educação; mostra que as políticas de formação docente no Brasil têm adquirido relevância em razão da necessidade de responder às exigências de titulação ao conjunto dos professores que atuam nos estabelecimentos de educação básica no país.

A respeito do curso de Pedagogia, o Parecer 252/69 estruturou esse curso de forma a manter uma parte destinada à formação básica e uma parte diversificada, formando, assim, os especialistas da educação. Porém, foi somente com a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Pedagogia, em 2006, que o foco do curso passou a ser destinado ao exercício docente.

De modo reflexivo, pode-se destacar nos discursos do A2, que as faculdades de Educação e os cursos de Pedagogia exercem papel essencial na formação do professor alfabetizador. No entanto, conforme aponta Gatti (2009), em relação à formação do professor para a educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental, os cursos de Pedagogia e normal superior procuram ajustes às amplas funções a eles atribuídas pelas diretrizes específicas aprovadas pelo CNE em 2006, no entanto poucos oferecem disciplina para esta formação.

Sobre isso, com base nos discursos analisados, pode-se analisar que ainda são muitos os desafios para os cursos de Pedagogia avançarem, no sentido de preparar melhor o professor alfabetizador, atribuindo-lhe habilidades que permitam conhecer o que é leitura, escrita, o que é alfabetizar.

No A3 os discursos demonstram que a prática docente não deve ser vista como reprodução de modelos ou propostas utilizadas por outros profissionais e que o professor precisa compreender que há inúmeras possibilidades de condução do trabalho pedagógico, buscando desta forma sempre inovar sua prática. Considerando, os discursos da D1, eles mostram que os saberes docentes vêm ressignificar a prática alfabetizadora, aponta que o modo como o professor conduz seu trabalho é determinante

para que a criança construa conhecimento sobre o objeto escrito e adquira habilidades de como fazer uso efetivo da leitura, da escrita, da interpretação e do uso destas diferentes habilidades nos diferentes meios, neste aspecto esses dois trabalhos apresentam confluência.

No A3 os discursos mostram que a prática docente não deve ser vista como reprodução de modelos ou propostas utilizadas por outros profissionais e que o professor precisa compreender que há inúmeras possibilidades de condução do trabalho pedagógico, buscando desta forma sempre inovar sua prática. Na D1 é visto que os saberes docentes vêm ressignificar a prática alfabetizadora, fomenta que o modo como o professor conduz seu trabalho é determinante para que a criança construa conhecimento sobre o objeto escrito e adquira habilidades de como fazer uso efetivo da leitura, da escrita, da interpretação e do uso destas diferentes habilidades nos diferentes meios, neste aspecto esses dois trabalhos apresentam confluência.

Na D2 questiona-se o que o professor precisa saber para alfabetizar, dizendo que este profissional precisa compreender a psicogênese da língua escrita, conhecer e identificar os níveis de escrita para diagnosticar as crianças, ele precisa saber intervir de acordo com cada nível para levar a criança a construir e reconstruir suas hipóteses, precisa entender sobre linguagem nas perspectivas construtivista, sociointeracionista e do discurso, precisa letrar, precisa trabalhar na perspectiva dos gêneros textuais, precisa entender a alfabetização como processo discursivo, precisa entender de psico-linguística, sócio-linguística, linguística.

Na referida dissertação, pode-se destacar ainda, que os professores se formam em generalidades, com saberes fragmentados, e destacam como ponto fundamental a importância do professor alfabetizador dominar os saberes em relação ao que é necessário para levar uma criança a se alfabetizar. Este trabalho possui confluência com o trabalho realizado na D3 que ressalta a importância do professor alfabetizador no processo de aprendizagem da criança e destaca os fatores que esse profissional necessita saber para alfabetizar.

Os discursos da D1 e D2 analisam os saberes que o profissional docente precisa se dispor para alfabetizar, ponto de confluência entre esses trabalhos. Em relação aos Os discursos da D3, além de colocar em pauta os currículos dos cursos que formam professores, discute, também, problemas na formação linguística dos alfabetizadores e lacunas conteudísticas referentes à Linguística nos diversos materiais didáticos existentes, sejam os de uso do professor, seja os de uso dos alunos.

As Universidades, Faculdades de Educação, os cursos de Pedagogia, precisam levar os professores em formação à compreensão de situações de ensino, a se apoderarem sobre o conhecimento do que é alfabetizar, a compreenderem a linguagem e seus mecanismos e a saberem utilizar esses saberes nos diferentes momentos em sua prática profissional.

Conforme nos diz Garcia (1991), a formação de professores abrange conhecimento próprio, resultado de experiências e vivências pessoais, assim como o saber questionar suas práticas profissionais. Isso envolve a abordagem enciclopédica, que enfatiza a importância do conhecimento do conteúdo, e a abordagem compreensiva, que coloca o professor como um intelectual que compreende claramente a forma de ensinar.

A partir da análise desses materiais (artigos e dissertações) pode-se destacar que:

- os discursos do A1 alinha-se fortemente aos conceitos de Bakhtin (2003) referentes a linguagem, língua, dialogismo, interação verbal, que embasam a pesquisa e é menos “agressivo” com o professor, não foca, como os outros trabalhos, somente a história da má formação, abrange outras questões sobre a formação do professor alfabetizado;
- os discursos do A2 enfatizam os desafios vivenciados pelos professores desde o processo de formação, retrata de forma clara e objetiva que a maioria dos problemas que o professor alfabetizador apresenta em sua prática profissional, se deve à “má formação” oferecida pelas Faculdades de educação. Apontam a formação inicial como fundamental para o desenvolvimento da capacidade reflexiva e de adaptabilidade do professor alfabetizador, ressaltando que é no processo de socialização que a prática deste profissional se torna significativa;
- no A3 abordam-se as características desafiadoras do trabalho pedagógico, defendendo que é isso que leva o professor alfabetizador a se tornar autônomo, original em sua prática, a buscar alternativas para vencer esses desafios e sempre inovar suas práticas;
- a D1 segue como linha teórica as obras de autores que desenvolveram estudos em formação de professores, processos de alfabetização, saberes docentes, é um estudo que critica claramente a formação do professor, apontando o discurso da incompetência, da dependência, da necessidade

de “reflexão”, do professor como único responsável pelo sucesso ou fracasso escolar;

- a D2 se alinha claramente com a “alfabetização linguística”, com consciência fonológica, com saberes docentes;
- a D3 discute-se a formação de professores colocando em pauta os currículos que formam esses profissionais, assim como os problemas na formação linguística dos alfabetizadores e as lacunas conteudísticas referentes à Linguística nos diversos materiais didáticos existentes, sejam os de uso do professor, seja os de uso dos alunos. Aponta-se, ainda, a necessidade de o professor alfabetizador tornar-se crítico em sua formação e em sua atuação profissional e apoderar-se do conhecimento linguístico necessário em sua prática na alfabetização.

Diante de todas estas colocações e a partir dos diferentes discursos analisados, percebe-se que o professor alfabetizador não é o único responsável pelas aprendizagens construídas pela criança, no entanto é um grande, ou talvez o principal responsável por embasar/inserir a criança dos conhecimentos sobre a leitura e escrita. Observa-se, também, a importância do trabalho do professor alfabetizador na construção do conhecimento de cada educando, na aquisição de suas habilidades de leitura e escrita e no uso social dessas habilidades.

CONCLUSÃO

O presente estudo possibilitou a compreensão de teorias sobre alfabetização, letramento, linguagem e formação de professor; possibilitou através de uma investigação minuciosa de produções acadêmicas, investigação realizada através do método indiciário, a compreensão de que a alfabetização exige do professor muito além da sua formação inicial, pois é um processo que lida diariamente com a linguagem oral e escrita, exige do professor flexibilidade, autonomia, dinamismo, criatividade e principalmente conhecimentos.

Permitiu a averiguação de que a alfabetização é pouco abordada na maioria dos cursos de formação inicial de professores e isso reflete na prática inicial deste profissional, causando, na maioria das vezes, frustrações, angústias e descontentamento com a prática alfabetizadora. Que no decorrer de sua prática tornam-se elementos desafiados para que ele possa desenvolver um bom trabalho.

Desafios na prática educativa são considerados algo normal, passíveis de ocorrer, no entanto, quando estes estão ligados a própria formação docente, passam a ser um sério problema. Inclusive merecendo maior atenção e iniciativas do poder público, para melhorar a educação e ao mesmo exigir dos cursos (privados e públicos) de formação de professores, maior comprometimento com a formação e instrução destes para a vivência em sala de aula.

Os discursos presentes nos trabalhos afirmam que o professor alfabetizador necessita estar em um constante processo de formação e aprimoramento de suas potencialidades, necessita construir e reconstruir sua própria aprendizagem e relacionar esse processo de construção e reconstrução às suas capacidades, afetividade, aos desafios vivenciados e objetivos alcançados. Por este motivo, é importante ressaltar que *“principalmente no período da alfabetização, o professor deixa sua marca, pois esse é um período bastante significativo na/para a vida das crianças”* (D1).

Diante de todo o exposto, as concepções do professor alfabetizador irão definir sua prática pedagógica, exigindo um olhar atento sobre as concepções de ensino e de avaliação, destacando que uma das principais razões que levam a Educação no Brasil a atingir níveis insatisfatórios, refere-se à problemas na formação linguística dos alfabetizadores e a déficits em sua formação tanto inicial quanto continuada. É necessário que os cursos de formação de professores potencializem a compreensão dos

conceitos de linguagem, ressaltando os processos e importância da aquisição da leitura e escrita e que complementem seus conteúdos de ensino.

Os professores não apenas adquirem saberes, mas também os constroem, através do processo dialógico do conhecimento que se constrói na prática e o conhecimento científico e, também, em diferentes contextos de formação. Por este motivo, torna-se necessário citar Almeida e Biajone (2007, p.294) que afirmam: “é possível construir práticas de formação inicial e continuada comprometidas com um ensino de qualidade, que não perca de vista a dimensão ética e política, bem como as discussões e reflexões sobre os fins da educação”.

Portanto, torna-se importante elucidar que o alfabetizar não consiste na simples capacidade de ler e escrever, mas sim em um importante processo que possibilita o manejo dessas habilidades em diferentes contextos. E isso desperta um novo perfil de professor alfabetizador, com vistas a atender as exigências da sociedade.

Não se espera, no entanto, uma receita pronta, para saber como atuar, até porque cada realidade é única, cada sala de aula é diferente e os alunos têm suas diversidades. Espera-se que haja um maior comprometimento, dos cursos de formação, para que o professor alfabetizador tenha o mínimo de conhecimento possível sobre como melhor desenvolver sua prática alfabetizadora.

Através dos diferentes discursos das produções acadêmicas foi possível destacar o professor como um ser que sofre, como um profissional não formado, como alguém que busca sempre o auxílio de outros para exercer sua prática profissional. Esses discursos abordaram o professor alfabetizador como um profissional que necessita conhecer a estrutura e o funcionamento da língua, com os mecanismos que permitem sua aquisição, deve necessariamente conhecer e saber utilizar técnicas pedagógicas, possuir sólidos conhecimentos de linguística e buscar muito além da formação inicial.

Esta formação deve ser subsídio para a prática, por este motivo deve acontecer de modo que atinja os anseios dos professores e que possa assim, trazer para estes um apoio, uma referência para seguir em frente.

Também, foi destacada a importância da formação permanente, a continuada, para que o professor alfabetizador possa complementar seu aprendizado. Certamente, estas são importantes, mas como também, observou-se nos estudos realizados (tanto teóricos como nas produções) esta formação ainda deixa a desejar. Pessoalmente, considera-se que elas podem estar a quem do que se espera, por serem na maioria à

distância, por não terem o contato de um professor presencial para tirar dúvidas, ou mesmo, pelo fato de ocorrerem entre 6 a 8 meses, na sua maioria.

No decorrer das análises das produções percebe-se que o professor alfabetizador, sem saber o que fazer diante suas dificuldades, acaba se espelhando em outros profissionais (deixando de ter identidade própria) ou reproduzindo saberes encontrados no próprio ambiente escolar, reprodução do sistema em que está inserido. Para ser alfabetizador, pode-se considerar que é de fundamental importância que o professor seja crítico, autêntico e que tenha sua própria identidade.

O professor reflexivo foi também citado algumas vezes no estudo, e de imediato percebeu-se o quanto a investigação deste tema seria apropriado no embasamento deste estudo. No entanto, a linha de análise se estenderia muito e dificultaria as reflexões iniciais, além de ser um tema passivo para uma dissertação de mestrado completa. Devido a sua importância e, também, as análises e reflexões que podem surgir do tema. De certa forma, a abrangência não foi possível devido ao tempo limite, entre a qualificação e a defesa da dissertação.

No entanto, abre-se espaço para que pesquisadores, em trabalhos futuros, possam ter na expressão “professor reflexivo” um tema de relevante discussão. Isso porque, pode-se assegurar que quando o professor se defronta com dificuldades como as demonstradas no caso da alfabetização, quanto mais refletir sobre sua prática, sobre os aprendizados adquiridos e o futuro, estará se preparando para que haja uma sustentação maior de saberes, que podem gerar uma maior qualidade de trabalho e do resultado deste.

A partir desse estudo compreende-se o professor como um sujeito constituído pelos discursos das produções, que precisa ser visto como um ser que necessita de apoio e de crescer. Na verdade, os desafios que cercam sua profissão são diversos e neste sentido, precisos de maior apoio possível.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil**: Gostosuras e Bobices. São Paulo: Scipione, 1993.

ALBUQUERQUE, E. B. C. de.; MORAIS, A. G. de.; FERREIRA, A. T. B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 38 maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/05.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2015.

ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. A formação continuada de professores no Brasil. **Seminário de Pesquisa do PPE**. Universidade Estadual de Maringá. 26 e 27/05/2011. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/1/001.pdf. Acesso em: 15 nov. 2015.

ALMEIDA, C. M de; SOARES, K. C. D. **Pedagogo escolar**: as funções supervisora e orientadora. Curitiba: Ibplex, 2010.

ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**. vol.33, n.2, pp. 281-295, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a07v33n2.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2015.

ALVES, J. R. M. **Educação à distância e as novas tecnologias de informação e aprendizagem**. Publicado em: 2006. Disponível em: <<http://www.engenheiro2001.org.br/programas/980201a1.htm>>. Acesso em: 02 set 2015.

ARAÚJO, R. N.; REIS, S. R. dos. A formação continuada e sua contribuição para o professor alfabetizador. **X ANPEDSUL**, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/2091-0.pdf. Acesso em: 15 nov. 2015.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. La construcción de la enunciación. In: SILVESTRI, A. BLANCK, G. **Bajtín y Vigotski**: la organización de la consciencia. Barcelona: Anthropos, 1993.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. O discurso no romance. In: Questões de literatura e de estética: teoria do 7 Para detalhes, ver BRAIT & CAMPOS (2009). **164 Bakhtiniana**, São Paulo, 7 (2): 142-165, Jul./Dec. 2012. Romance. Trad. Aurora F. Bernardini et alii. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BARBOSA, D.P.B. **Estudos relativos sobre a Educação à Distância no Brasil**. Volume único. Pará de Minas -MG: APAE Educadora, 2009.

BORGES, L. da S. **A alfabetização de jovens adultos como movimento**: um recorte na genealogia do Mova. Porto Alegre, 2009. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, 2009.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Formação de Professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.42, p.94-112, jun 2011. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/view/3301>> Acesso em: 25 de junho de 2015.

BRAIT, B; MELO, R. de. Enunciado/ enunciado concreto/ enunciação. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p.61-77.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura Secretaria de Educação Básica. **Pró Letramento**: Alfabetização e Linguagem. Brasília, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio**; Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNAIC – Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa**. Brasília, Ministério da Educação, 2012

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução, n. 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 15 nov. 2015.

BRASIL. Casa Civil – Presidência da República. **Lei n. 12.014/09**. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112014.htm. Acesso em: 15 ago. 2015.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Bases da Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez, 1996.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). **Plano Nacional de Educação 2010-2020** [recurso eletrônico]. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

CABRAL, Antonio; COELHO, Leonardo. (Org.) **Mundo em transformação: caminhos para o desenvolvimento sustentável**. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

_____. **Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CÂMARA, M. T. **A importância da leitura na alfabetização**. Monografia (Curso de Especialização em Língua e Literatura), Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, 2009. Disponível em: <http://www.bib.unesc.net/biblioteca/sumario/00003D/00003D70>. Acesso em: 4 MAIO 2015.

CAMPOS, Maria das Graças Cunha. Fracasso escolar na alfabetização. **Ensino em Revista**, 4 (1): 15-22, jan./dez., 1995. Disponível em: www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/download/7806/5161. Acesso em: 15 nov. 2015.

CARDOSO, C. A. Formação crítico-reflexiva: a relação teoria e prática. **Integração: ensino, pesquisa, extensão**, ano VIII, nº 30, agosto de 2012.

CASTELLI, M. S. V. Docência reflexiva no ensino superior: processo dialógico de reelaboração dos saberes. **XI ANPEDSUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2012. Disponível em:

http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Formacao_de_Professores/Trabalho/05_29_30_1210-6919-1-PB.pdf. Acesso em: 8 jun. 2015.

CAVALCANTI, J. R.; MENDONÇA, M. C. João Wanderley, um pesquisador fora das paredes de um aquário. Web Revista. 2009. Disponível em: <http://www.cepad.net.br/discursividade/EDICOES/06/Arquivos/EntrevistaGeraldi.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2015.

DEMO, P. **O porvir: desafios das linguagens do século XXI**. Curitiba: Ibpex, 2007.

FERNÁNDEZ CRUZ, Manuel. Conceptualización del desarrollo profesional docente. In: **Desarrollo profesional docente**. España: Grupo Editorial Universitario, 2006, p. 9-30.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo, Cortez: 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra. 15. ed. 2011.

GADOTTI, M. Alfabetização e letramento têm o mesmo significado? In **Pátio – Revista pedagógica**. Ed. Artimed. Ano IX, n. 34. Maio/Julho 2005.

_____. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1989.

GARCÍA, C. M. Formação Inicial de Professores. In: **Desenvolvimento profissional e profissionalização dos professores**. Formação de professores para uma mudança educativa. Lisboa: Porto Editora, 1991a, p. 72-103.

GARCÍA, C. M. Estrutura conceitual da formação de professores. In: **Formação de professores para uma mudança educativa**. Lisboa: Porto Editora, 1991b, p. 18-68.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (Coords.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil. Características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2015.

GERALDI, J. W. **Alfabetização e Letramento**: perguntas de um alfabetizado que lê. Texto apresentado em sessão especial da Anped/2010.

_____. **Ancoragens bakhtinianas**. São Carlos, SP: Pedro & João, 2010.

_____. (org.). **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GINZBURG, C. **Mitos emblemas sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A natureza do desenvolvimento psicológico. In: **Cadernos Cedes 24 – Pensamento e Linguagem**: estudos na perspectiva da psicologia soviética. 3. ed. Campinas/SP: UNICAMP, 2000, p. 21- 29.

GUAREZI, R. de C. M. MATOS, M. M. de. **Educação a distância em segredos**. Curitiba: Ibpx, 2009.

GRAZZIOTIN, L. S. S.; WAIMANN, M.; MÉNDEZ, N. P. Trabalho e formação docente: perfil dos(as) educadores(as) no cenário pós-LDB (1996-2008). **V CINFE – Congresso Internacional de Filosofia e Educação**. Maio de 2010, Caxias do Sul, RS, Brasil.

GUERRA, Rosângela. Sem afeto, não há alfabetização. **Revista Nova Escola**, Abril, nº 32, agosto, 1989.

KLEIMAN, Â. **Texto e Leitor**: Aspectos Cognitivos da Leitura. Campinas, SP: Pontes, 1997.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LAGÔA, Ana. Afinal, o que é alfabetizar? **Revista Nova Escola**, Abril, nº 41, agosto 1990.

LEITE, F. B. Mikhail Mikhailovich Bakhtin: breve biografia e alguns conceitos. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Ciências Humanas – UNIGRANRIO**. 1(1): 43-63, 2011.

LEITE, S. A. da S. **A questão da Alfabetização**. Publicado em: 2006. Disponível em: <http://www.scholar.google.com/aquestaodaalfabetizacao>. Acesso em: 7 maio 2015.

MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho. O desafio fundamental do programa nacional de alfabetização e cidadania. **Em Aberto**, Brasília, ano 10, n.50/51, abr./set. 1992. p.57-64. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/770/691>. Acesso em: 15 ago. 2015.

MARCHEZAN, R. C. Diálogo. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p.115-131.

MELLO, Guiomar Namó (Org.) A biblioteca escolar. Parâmetros Curriculares Nacionais: Fáceis de entender. **Revista Nova Escola**. São Paulo, Abril, Edição especial, 1999, p.6.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado da Educação. Ciclo Inicial de Alfabetização. Caderno 1. Ensino Fundamental de 9 anos. **Orientações para a organização do Ciclo Inicial de Alfabetização**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2004.

_____. **Alfabetizando/Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2003.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 167-175.

MOREIRA, Clarice Batista. **A produção de texto como aprendizado da língua escrita**. Monografia (Especialização em Letras: Português/Inglês). Araxá, Uniaraxá, 2003.

MORTATTI, M. do R. L. **Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados**. Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 44 maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a09.pdf>. Acesso em: 5 maio 2015.

_____. **Os sentidos da alfabetização:** São Paulo – 1876/1994. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

NASPOLINI, A. T. **Leitura e produção escrita:** didática de Português: Tijolo por tijolo. São Paulo: FTD, 1996, 199 p.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas de formação e desenvolvimento profissional Docente: da intenção às práticas. In: **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP.** Campinas: Junqueira & Marin Editores. Livro 2, p.33, 2012.

PAOLINELLI, Honoralice de Araújo Mattos; COSTA, Sérgio Roberto. Práticas de leitura / escrita em sala de aula. UNICOR. 2003. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno09-13.html>. Acesso em: 15 mar. 2015.

PELLEGRINI, Denise. Ler e escrever de verdade. **Revista Nova Escola.** São Paulo, Abril, nº 145setembro, 2001, p. 12-19.

PINHEIRO, G. C. G. Curso de pedagogia: formação do professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre a Formação de professores.** 2(3):1-10, ago. /dez. 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/8/24/1>. Acesso em: 15 nov. 2015.

PINTO, U. de A. O curso de pedagogia no Brasil: do bacharelado à licenciatura – da licenciatura ao bacharelado. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.** Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0065s.pdf. Acesso em: 15 nov. 2015.

PIRES, M. G. das. G P.; FERREIRA, L. G.; LIMA, D. F. Alfabetização, professor alfabetizador e prática pedagógica. **Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura** Ano 06 n.13 - 2º Semestre de 2010 - ISSN 1807-5193. Disponível em: http://www.letramagna.com/artigo10_13.pdf. Acesso em: 15 nov. 2015.

PRINTES, N. C. C. C.; BRITO, U. M. A. **O processo de alfabetização e suas metodologias:** uma análise descritiva. 2002. Dissertação (Graduação em Pedagogia) - Universidade da Amazônia, Belém, 2002. Disponível em: http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/processo_de_alfabetiza%C3%A7%C3%A3o.pdf. . Acesso em: 5 maio 2015.

RAUEN, F. J. Relevance and genre: theoretical and conceptual interfaces. In: BAZERMAN, C.; BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. C. **Genre in a changing world**. Boston: WAC Clearinghouse, 2009. p. 8.

RIZZO, Gilda. **Alfabetização natural**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2015.

SCHEIBE, L. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/04.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2015.

SHAFAN, S. Conto dos irmãos de Serendip. **Recanto das Letras**. Publicado em: 27 ago. 2010. Disponível em: <https://cooperativadeletras.wordpress.com/2012/10/20/os-tres-principes-de-serendip-vana-comissoli>. Acesso em: 5 maio 2015.

SILVA, A. L. da; LIRA, V. K. **Letramento na educação infantil**. Rio de Janeiro: E-papers, 2003.

SILVA, E. T. da. **Leitura na escola e na biblioteca**. 7 ed. Campinas-SP: Papyrus, 2001.

SILVA, F. dos S. F. da. **A identidade do pedagogo e as novas diretrizes curriculares de pedagogia**. Educare. PUCPR, 2008. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/167_519.pdf.

SOARES, M. I. B; AROEIRA, M. L.; PORTO, A. **Alfabetização e linguística: da teoria à prática**. Belo Horizonte: Dimensão: 2010.

SOARES, M. B. As muitas facetas da alfabetização. In: _____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 13-27.

SOARES, M. **Letramento: um tema e três gêneros**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. **Letramento: um tema e três gêneros**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

_____. Reinvenção da Alfabetização. **Parte de palestra proferida na FAE UFMG, em 26/05/2003, na programação "Sexta na Pós".** (2003). Transcrição e edição de José Miguel Teixeira de Carvalho e Graça Paulino. Disponível em: http://www.editoradimensao.com.br/revistas/revista52_trecho.htm. Acesso realizado em: 29 maio 2015.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. da. **Formação do professor: à docência universitária em busca de legitimidade.** Salvador: EDUFBA, 2010.

SOUZA, J. da S. A Importância da Leitura: Nos Três Primeiros Anos do Ensino Fundamental. Publicado em: 12 jun. 2011. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-da-leitura-nos-tres-primeiros-anos-do-ensino-fundamental/70358/>. Acesso em: 15 maio 2015.

STIVAL, M. C. E. E.; GISI, M. L. Políticas de formação dos profissionais da educação: a efetivação da lei n. 9.394/96. **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia.** 26 a 29 de outubro de 2009 – PUCPR. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2443_1588.pdf. Acesso em: 8 nov. 2015.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. **Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista:** Porto Alegre: Artmed, 2003.

TOZETTO, S. S. A formação docente no processo de alfabetização. **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia.** 26 a 29 de outubro de 2009 – PUCPR. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2086_1019.pdf. Acesso em: 8 nov. 2015.

VALLE, L. de L. D. **Metodologia da alfabetização.** Curitiba: Ibpex, 2011.

VILAS-BÔAS BUENO, Mayra. **Ler... para quê? A importância da leitura e da literatura.** Publicado em: 8 out. 2014. Disponível em: <http://www.xapuri.info/educacao/ler-para-que-a-importancia-da-leitura-da-literatura/>. Acesso em: 15 maio 2015.

VISVANATHAN, C. **Métodos de Alfabetização-Quais são e como funcionam?** Publicado em: abr. 2010. Disponível em: <http://www.mundinhodacrianca.net/2009/10/metodos-de-alfabetizacao-quais-sao-e.html>. Acesso em: 8 nov. 2015.

WENGZYNSKI, D. C.; TOZETTO, S. S. A formação continuada face as suas contribuições para a docência. **IX ANPED SUL, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.** 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/2107/513>. Acesso em: 8 nov. 2015.

ANEXO A – RESUMOS DAS DISSERTAÇÕES E ARTIGOS

ARTIGO 1

**Reflexões sobre as vozes contribuintes para a constituição da
subjetividade profissional do docente alfabetizador / *Reflections about
the Voices Contributing to the Constitution of the Literacy Teacher's
Professional Subjectivity***

Maria Lidia Sica Szymanski*
Ivete Janice de Oliveira Brotto**

RESUMO

A angústia com relação ao processo de alfabetização é uma constante entre alfabetizadores, seja porque várias teorias de ensino e aprendizagem da língua materna são veiculadas pelo discurso acadêmico e bibliográfico, seja porque as políticas educacionais as adotam. Neste artigo, objetiva-se abordar, por meio de enunciados de professores alfabetizadores, quais as diferentes vozes que os constituíram profissionalmente, determinando o que se configura como base teórica em suas práticas pedagógicas. A coleta de dados se realizou por meio de filmagens das atividades desenvolvidas em um curso de extensão, as quais, depois de editadas, foram analisadas com base nos pressupostos bakhtinianos de linguagem e dialogia. Os enunciados docentes revelam suas crenças e incertezas sobre os métodos de alfabetizar, apropriados de maneira fragmentada e superficial. É na compreensão de uma concepção de linguagem como interlocução, focalizando sujeito e história, que o professor alfabetizador poderá superar modismos e se fortalecer enquanto responsável pelo ensino crítico da leitura e da escrita escolarizada.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-aprendizagem; Linguagem; Formação de Professores

ARTIGO 2

DO TRABALHO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES

MENGA LÜDKE
LUIZ ALBERTO BOING

RESUMO

Focaliza-se o trabalho como via de realização pessoal, no caso do professor da educação básica como ponto de partida para sua formação. O magistério, um trabalho considerado fácil, na verdade envolve muitas dificuldades, que se refletem como desafios à formação de futuros professores. São analisados alguns desses desafios e a contribuição de autores, dedicados ao seu estudo, como Nóvoa, Saviani, Tardif, Lessard, Dubet, Vincent, Labaree, procurando olhar para o trabalho real efetuado pelo professor como inspiração para a sua formação. Hoje, sob a responsabilidade da universidade, ela está marcada por forte acento no aspecto teórico, ficando o da prática bem menos atendido. Atentar ao trabalho realizado pelo professor pode ajudar a aproximá-la das necessidades que o futuro professor irá enfrentar. Para tanto é urgente que se construa uma parceria efetiva entre as duas instituições formadoras do professor, a universidade e a escola.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES • QUALIFICAÇÃO • TRABALHO •
UNIVERSIDADES

ARTIGO 3

A dimensão criadora no trabalho docente: subsídios para a formação de professores alfabetizadores

Marli Lúcia Tonatto Zibetti

Universidade Federal de Rondônia

Marilene Proença Rebello de Souza

Universidade de São Paulo

Resumo

Este artigo tem como objetivo evidenciar a dimensão criadora dos saberes docentes mobilizados por uma professora alfabetizadora, a partir da concepção de saberes docentes desenvolvida pela teoria histórico-cultural. A pesquisa realizou-se em escola pública, no estado de Rondônia, por meio de uma abordagem etnográfica. O trabalho traz para a análise duas cenas recortadas do cotidiano escolar para exemplificar como os saberes docentes são alterados e recriados no enfrentamento dos desafios impostos pela prática pedagógica. Os resultados permitem compreender que a prática docente no cotidiano não se caracteriza apenas como reprodução de modelos ou propostas utilizadas por outros profissionais. Ao contrário, no encontro de uma professora e uma turma de alunos há sempre certa originalidade que demanda a criação de formas específicas de intervenção para aquele grupo, nas condições do contexto. Acompanhar o trabalho da professora durante o período de pesquisa permitiu compreender que há inúmeras possibilidades de condução do trabalho pedagógico e as razões que motivam as escolhas dos professores e das professoras estão fundamentadas em saberes construídos ao longo de suas experiências de formação e atuação. Considera-se, portanto, que as práticas pedagógicas precisam ser conhecidas e estudadas para que se possa compreendê-las, mais do que avaliá-las, tendo-se em vista a contribuição desses estudos para a formação docente.

Palavras-chave

Alfabetização – Saberes docentes – Formação de professores – Pesquisa etnográfica.

DISSERTAÇÃO 1

DARLENE ANGELITA DE PAULA DOS SANTOS

DIÁRIOS DE AULA EM CONTEXTOS DE ALFABETIZAÇÃO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação

RESUMO

O presente estudo apresenta uma análise reflexiva sobre os Diários de Aula utilizados como instrumento de pesquisa da formação docente junto a professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que trabalham com Alfabetização no 1º, 2º e 3º anos, em uma Escola Pública de Ensino Fundamental e Médio da cidade de Canoas (RS). As professoras pesquisadas possuem formação em Magistério e em Pedagogia, apresentando discrepância apenas no tempo de atuação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, contando com os Diários de Aula das professoras e pesquisa documental como instrumentos de pesquisa. Para a coleta de dados estabelecemos seis meses, retirando dois meses de recesso escolar. Optamos em iniciar a coleta ao final de 2011, época em que os resultados finais do ano letivo estão sendo divulgados e início de 2012, momento em que um novo trabalho de alfabetização está sendo desencadeado. Essa escolha ocorreu por considerarmos esses dois períodos essenciais e significativos no processo de construção da leitura e da escrita, demarcando a atuação do professor alfabetizador como ponto de partida para o sucesso das aprendizagens dos alunos. A análise de dados foi realizada com base na teoria da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2010). As questões indagadoras da pesquisa foram: De que forma os Diários de Aula podem contribuir como instrumento de qualificação profissional no cotidiano de alfabetizadoras do 1º, 2º e 3º ano, de uma escola de Ensino Fundamental e Médio da rede pública de Canoas (RS)? Quais dimensões são identificadas nos escritos dos Diários de Aula dos sujeitos investigados? É possível propor estratégias pedagógicas potencialmente capazes de converter a reflexão desenvolvida a partir dos diários de aula em instrumento de qualificação da própria prática docente? A base teórica que fundamenta o estudo se ampara em obras de autores que desenvolveram estudos em formação de professores, processos de alfabetização, saberes docentes e registro das práticas e a experiência de escrita dos Diários de Aula como possível fonte e ferramenta de análise, reflexão e transformação da prática docente. Como resultados desta pesquisa pode-se apontar os Diários de Aula como instrumento de qualificação profissional das professoras pesquisadas, como ferramenta para pesquisa, uma fonte na coleta de dados. Além disso, a utilização dos Diários de Aula desencadeou reflexões permanentes sobre o cotidiano docente, tornando-se metodologia que se constituiu significado para uma prática alfabetizadora mais reflexiva, coerente e competente. Foram evidenciados em todos os Diários de Aula analisadas as dimensões pedagógicas: planejamento, avaliação, metodologia de ensino, ensino e aprendizagem, processos de alfabetização e importância do 8 registro. Assim, a utilização dos Diários de Aula pelas professoras alfabetizadoras trouxe contribuições para a sua formação e qualificação pessoal e profissional.

Palavras-chave: Formação Docente. Diários de Aula. Processos de Alfabetização

DISSERTAÇÃO 2

Erciléia Batista do Espírito Santo

DOS SABERES TEÓRICOS AOS SABERES DA AÇÃO: A CONSTRUÇÃO DE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS ALFABETIZADORAS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem

Orientadora: Profa. Dra. Marildes Marinho

RESUMO

O objetivo principal desta pesquisa é analisar os processos de mobilização e de apropriação de saberes teóricos por parte do alfabetizador, na sua prática de sala de aula. Mais especificamente, pretende-se identificar quais saberes os alfabetizadores mobilizam para conduzir suas ações pedagógicas; identificar as possíveis origens ou condicionantes desses saberes; analisar as concepções de alfabetização subjacentes aos materiais didáticos e às interações com os alunos em sala de aula; e na trajetória de formação desses profissionais; analisar o processo de formação em serviço; analisar o papel do professor-formador, nas suas estratégias de escuta e de acompanhamento do trabalho pedagógico; refletir sobre a pesquisa na área da educação como uma possibilidade de troca de saberes entre pesquisador-pesquisado. Os principais referenciais teóricos da pesquisa se apóiam em Tardif, Perrenoud, Liston e Zeichner, Shön, para analisar as questões relacionadas aos saberes docentes e sua formação. Anne-Marie Chartier, Soares, Piaget, Ferreiro, Teberosky, Silva dentre outros para analisar as questões relativas aos saberes docentes ligados a alfabetização. A metodologia utilizada teve como base os princípios da pesquisa colaborativa de acordo com a perspectiva de Ibiapina (2008). Foram realizadas observações, conversas informais, entrevistas, registradas em gravações e no diário de campo como alguns dos principais instrumentos de coletas de dados. Os resultados obtidos apontam para a compreensão de que as professoras precisam de auxílio para reconstruir concepções e práticas de alfabetização. Apenas a aprendizagem de concepções teóricas, distantes do fazer, não possibilita estabelecer relações entre o que se aprende na faculdade e o que se faz nas salas de aula. Perceberam-se claramente falhas na formação do professor alfabetizador e foi possível concluir que é possível superar esses “problemas” de formação na aproximação dos saberes teóricos com os saberes da prática. Esta pesquisa revelou a importância de um trabalho conjunto entre pesquisadores e professores de maneira a conduzir os professores à autonomia para conceber e refletir sobre a própria prática e ser capaz não apenas de compreender as teorias de alfabetização, mas de relacioná-las às ações num processo contínuo de reflexão na ação e sobre a ação, agindo por conhecimento e com fundamento.

Palavras-chave: Construção de concepções, Práticas alfabetizadoras, Formação Docente.

DISSERTAÇÃO 3**Fernanda Gustavo Silvestre****O professor alfabetizador:
sua formação, o programa “Letra e vida” e as
lacunas conteudísticas.**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Araraquara, sob orientação do Prof. Dr. Luiz Carlos Cagliari, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo verificar possíveis lacunas conteudísticas que permeiam o trabalho do professor alfabetizador, como: sua formação acadêmica (grades curriculares e ementas), sua formação em serviço/continuada (pelo programa de formação de professores alfabetizadores do Governo do Estado de São Paulo “Letra e Vida”) e pelos livros didáticos adotados para uso em sala de aula (para essa análise foram escolhidos dois livros bastante adotados pelos professores da rede pública de ensino) para que em posse de tais dados, possa-se compreender melhor a alfabetização e seus problemas, a formação do professor e sua atuação e o material de formação criado pelo Governo Estadual de suas origens à sua aplicação prática.

Palavras-chaves: alfabetização, linguística, letra e vida, formação continuada, livro didático