

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ - UNITAU

Joara Aparecida Ribeiro Schran Gil

**ALFABETIZAÇÃO: desafio interdisciplinar para o ensino de
leitura e escrita sob a perspectiva das professoras alfabetizadoras.**

Taubaté – SP

2016

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ - UNITAU

Joara Aparecida Ribeiro Schran Gil

**ALFABETIZAÇÃO: desafio interdisciplinar para o ensino de
leitura e escrita sob a perspectiva de professoras alfabetizadoras.**

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do Título de Mestre em Educação, pelo
Programa de Pós-graduação em Educação e
Desenvolvimento Humano da Universidade de
Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a
Educação Básica

Linha de Pesquisa: Formação Docente e
Desenvolvimento Profissional

Orientador: Prof. Dr^a. Mariana Aranha de Souza

Taubaté – SP

2016

Joara Aparecida Ribeiro Schran Gil

Alfabetização: desafio interdisciplinar para o ensino de leitura e escrita sob a perspectiva de professoras alfabetizadoras.

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional

Orientador: Prof. Dr^a. Mariana Aranha de Souza

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. (a) Dr. (a) _____ Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) _____ Universidade _____

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) _____ Universidade _____

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) _____ Universidade _____

Assinatura _____

Estou certo de que estamos construindo o hoje e o amanhã,
que com certeza,
será melhor do que o ontem,
em decorrência da nossa ação.
Juntos transformaremos nossos sonhos em realidade.

(Cipriano Luckesi)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar quais os desafios que os professores alfabetizadores encontram para ensinar seus alunos a lerem e escreverem na idade certa (até os oito anos). A revisão de literatura abordou as temáticas da alfabetização e letramento, saberes docentes e formação profissional e interdisciplinaridade, fundamentada nos estudos de Ferreira e Teberosky (1999), Weisz (2004), Soares (2005), Tardif e Lessard (2011), André (2010) e Fazenda (2013). Quanto aos sujeitos de pesquisa, foram selecionados vinte e cinco professores alfabetizadores que participaram no ano de 2014, dos Encontros de Formação Continuada oferecidos por uma Secretaria de Educação de um município do Vale do Paraíba Paulista em parceria com o governo Federal, por meio do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A pesquisa, de natureza qualitativa, utilizou-se dos seguintes instrumentos: a) questionário com questões fechadas e abertas, a fim de delimitar o perfil dos professores, compreender quais as concepções de alfabetização existentes e como a escola em que trabalham organiza as práticas alfabetizadoras; e b) entrevista semi-estruturada para compreender como se dão as práticas alfabetizadoras e qual a importância que os professores dão à atitude docente durante o processo de alfabetização. A análise aponta que ainda há lacunas na formação dos docentes acerca de como se dão as práticas de alfabetização e em quais concepções teóricas essas práticas se sustentam. Da mesma forma, aponta que a atitude interdisciplinar docente corrobora para o sucesso dos alunos nos processos de ensino e de aprendizagem da língua escrita na medida em que valoriza a história de vida de professores e alunos e a interrelação entre os saberes que ambos possuem.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Letramento. Formação Docente. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

This research aims to investigate the challenges that literacy teachers have to teach their students to read and to write in the right age (up to eight). The literature review addresses the issues of literacy and literate, teaching knowledge and training and interdisciplinarity, based on studies of Ferreiro and Teberosky (1999), Weisz (2004), Soares (2005), Tardif and Lessard (2011), André (2010) and Finance (2013). About the research subjects, were selected twenty-five literacy teachers who participated in 2014, of the Continuing Education Meetings offered by The Department of Education from a city of The Paraíba Paulista Valley in partnership with the Federal Government, through the National Covenant of Literacy in the Right Age (PNAIC). The qualitative research used the following instruments: a) questionnaire with closed and open questions in order to define the profile of teachers, understand which existing literacy concepts and how the school, where they work, organizes literacy teachers practices; and b) semi-structured interviews to understand how literacy practices works and the importance that teachers give to the teaching attitude during the literacy process. The analysis shows that still exist gaps in the training of teachers about the literacy practices and in which theoretical concepts such practices, are sustained. Likewise, it points out that the interdisciplinary teaching attitude corroborates to the students success in the teaching and learning of the written language in a way that values the life story of teachers and students and the interrelationship between the knowledge that both have.

KEY-WORDS: Literacy. Literate. Teacher Training. Interdisciplinarity.

LISTA DE SIGLAS

CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PISA	Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes
PNAIC	Programa Nacional para a Alfabetização na Idade Certa
UNITAU	Universidade de Taubaté
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostragem de Domicílios
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
ENEM	Exame nacional do Ensino Médio
PISA	Programa Internacional de Avaliação dos Alunos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	09
1.1 Problema	14
1.2 Objetivos	14
1.2.1 Objetivo Geral	14
1.2.2 Objetivos Específicos	14
1.3 Delimitação do Estudo	14
1.4 Relevância do Estudo / Justificativa	15
1.5 Organização da Pesquisa	17
2 REVISÃO DE LITERATURA	18
2.1 Panorama das pesquisas sobre Alfabetização e Letramento	18
2.1.1 Sobre a trajetória da alfabetização	22
2.2 Alfabetização e Letramento	24
2.2.1 Leitura e Escrita	28
2.2.1.1 Estratégias de leitura	33
2.3 Formação de Professores	37
2.3.1 Os saberes docentes	40
2.3.2 Formar professores alfabetizadores	41
2.3.3 Interdisciplinaridade e Formação de Professores	45
2.3.3.1 O conceito de interdisciplinaridade	45
2.3.3.2 Princípios que constituem a atitude interdisciplinar	46
2.3.3.3 Interdisciplinaridade na formação de professores	49
2.4 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	51
3 MÉTODO	55
3.1 População / Amostra	55
3.2 Instrumentos de Pesquisa	56
3.3 Procedimentos para Coleta de Dados	57
3.4 Procedimentos para Análise de Dados	58
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	59
4.1 Perfil das Professoras Alfabetizadoras	60

4.1.1 A experiência em salas de alfabetização	64
4.2 A concepção de alfabetização	68
4.3 A formação do Professor Alfabetizador	74
4.3.1 A atitude interdisciplinar do Professor Alfabetizador	77
4.3.2 Planejamento	79
4.4 Ensinar a ler e escrever	81
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	89
ANEXO A - Aprovação da Pesquisa pelo Comitê de Ética	92
ANEXO B - Ofício à Instituição	94
ANEXO C - Autorização da Instituição para a Realização da Pesquisa	95
ANEXO D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	96
APÊNDICE I – Questionário	97
APÊNDICE II - Roteiro para Entrevista Semi estruturada	99

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa pretende estudar a alfabetização, o letramento e a apropriação da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental. A alfabetização e o letramento são termos próximos e complementares, conceitos que consolidam a aprendizagem da língua escrita. Fator determinante para realizar esta pesquisa é saber que ainda no século XXI existem crianças que não se apropriaram das habilidades leitoras e escritoras, competências essenciais para a vida em sociedade.

Para isso, contamos com a contribuição de professoras alfabetizadoras pertencentes a uma Rede Municipal de Ensino, da Região do Vale do Paraíba Paulista, que participaram do curso de formação continuada intitulado “Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa” (PNAIC) no ano de 2014 e as aspirações pessoais da pesquisadora.

Iniciei minha carreira em 1982, na rede particular, Colégio Puríssimo Coração de Maria, instituição coordenada pelas irmãs da Divina Providência, no interior do Paraná. Trabalhei por cinco anos nesta escola tradicional e aprendi o ofício de lecionar centrado no desenvolvimento humano integral, onde o aluno é visto como indivíduo com conhecimentos prévios, que precisam ser aprimorados e consolidados com êxito, para que suas escolhas configurem-se em dignidade num futuro próximo.

Mensalmente a irmã coordenadora conversava comigo sobre o desempenho de cada criança, analisando o que ela sabia fazer e o que não havia aprendido. As orientações eram precisas e pontuais sobre cada uma em particular. Essas conversas impregnaram em mim o respeito pelo aluno e a segurança na avaliação formativa, cujos resultados são os avanços e a consolidação dos saberes. Um trabalho coletivo, com os pares e a orientação junto à coordenação, tinham um objetivo claro: fazer a criança aprender. Um compromisso com o currículo, com o conhecimento e com o aprendiz, um projeto de vida que não se restringe unicamente ao entorno escolar.

Durante 10 (dez) anos atuando no Ensino Fundamental archivei avaliações diagnósticas e pequenos textos, analisando a escrita inicial dos alunos e suas produções no decorrer do ano letivo, as quais possibilitaram elencar as principais dificuldades na comunicação oral, na leitura e compreensão de textos e, principalmente, na escrita.

Esta investigação instigou meu interesse pelo tema da pesquisa. Percebi que os problemas são crônicos, que se estabelecem no início da escolarização e persistem até a conclusão da escolarização básica. O sentimento de indignação motivou o estudo científico no

esforço de recuperar esses alunos em defasagem no conteúdo, para dar-lhes a ciência de que é possível reverter o quadro de dificuldades, para aprender a ler e escrever com coesão e clareza, ampliando a comunicação e a evolução funcional.

Também vivenciei um trabalho voluntário com meninos assistidos pela justiça, com idade entre sete e quinze anos, que trouxe-me a certeza, de que é preciso investir na formação humana para que este, não tome decisões menos assertivas (digamos assim). A minha experiência na Rede Pública Estadual como professora substituta me fez viver a inquietude de encontrar nas idas e vindas, alunos desestimulados, empobrecidos intelectualmente e desmotivados. Esses alunos não mais acreditavam na escola... Então, chego ao concurso público municipal e deixo as aulas como eventuais e de substituição para assumir como professora efetiva a Educação Básica I, ou seja, trabalhar com os anos iniciais.

No ano de 2006 enfrentei mais um desafio, lecionar no Ensino Fundamental, em uma 2ª série (hoje 3º ano), com mais de 25 (vinte e cinco) alunos, com idade entre 7 (sete) e 8 (oito) anos. Não encontrei nenhuma das crianças alfabetizadas: a leitura não era fluente, nem satisfatória. Os alunos escreviam com letra de forma, caixa alta, não faziam uso da letra cursiva e sequer tinham autonomia no trabalho cotidiano. Foi intrigante perceber que nas avaliações diagnósticas as crianças não distinguiam a letra "M" da letra "N", considerada dentro da regularidade da língua, sem dificuldades para assimilação. No entanto, em especial para esta turma, esse era um dos problemas a serem trabalhados com afinco até o final daquele ano letivo.

Ao relatar esse fato, a memória recorda outros alunos com problemas de aprendizagem, identificados nestes 23 anos de atuação em sala de ensino fundamental. No ano seguinte, assumi uma 4ª série e qual foi a surpresa, após a avaliação diagnóstica realizada nas primeiras semanas do ano letivo: 50% dos alunos com dificuldades em leitura, produção de texto e resolução de problemas. Podia considerá-los como analfabetos funcionais, pois ao ler nada entendiam do que liam. O que fazer? Certamente recuperar esses alunos, mas de que modo? Horas a fio de preparação de aulas, dinâmicas motivadoras que os fizessem crer que poderiam aprender.

Uma boa aliada nesse momento foi a narrativa de histórias, a leitura de poesias, o uso do raciocínio matemático em situações reais usando panfletos de supermercado para resolver problemas. Um trabalho árduo de planejamento e de análise de estratégias, avaliando sempre os acertos dos alunos para que eles se sentissem motivados e estimulados a estudar, fazendo-os entender que errar é uma estratégia que não deu certo e que todos nós erramos.

É difícil compreender que um estudante passa por cinco anos na escola e não aprende a ler e escrever ou interpretar um simples bilhete. O trabalho com estes alunos requer uma relação de afinidades. É preciso trabalhar o que eles gostam; descobrir o que sabem fazer bem, para recuperar sua autoimagem com ações afirmativas que estimulem o gosto por aprender. Certamente esse resgate não é nada fácil... Exige horas de dedicação na pesquisa por atividades que despertem o interesse por aprender. O estudante em defasagem fica desmotivado e desacreditado, precisa redescobrir que sabe, que pode, que tem direito à aprender.

Estas experiências me motivaram, de certa forma, a interessar-me por este tema de pesquisa. Compreender as questões que envolvem a alfabetização e letramento, bem como as possibilidades para ensinar os alunos a ler e escrever com proficiência se tornaram um imperativo em minha trajetória pessoal e profissional.

Creio que todo o investimento que o professor fizer para preparar atividades que sejam úteis ao aluno com dificuldade, mostrando a ele como fazer para aprender, abrem canais para o ensino, por meio do estímulo ao desenvolvimento de sua autoconfiança. Em minha prática, pude observar que o aluno que não sabia ler e escrever estava desacreditado. Com a minha insistência enquanto docente e fazendo-o participar de todos os trabalhos propostos para a classe, ele passava a descobrir que estava sendo incluído e, mesmo com dificuldades, podia mudar este perfil e avançar.

Pude então constatar que há uma fragilidade na escrita e na compreensão leitora das crianças, sendo este um trabalho que exige refinada preparação e formação dos profissionais da Educação Básica, ou seja, os professores.

Passei a compreender que o aluno precisava de um professor que dominasse as áreas do conhecimento e que investisse no resgate deste estudante. O resultado de tamanho esforço era ouvir de um adolescente: “eu aprendi a ler com você”. No final de um ano de muito trabalho, o reconhecimento dos familiares e do próprio aluno pelos resultados obtidos, implicava na mudança de comportamento mediante a comunidade estudantil: este aluno deixava o estereótipo daquele que nada sabe para ser o protagonista de suas escolhas de vida.

Sabemos que o mundo está voltado para o livro e para a leitura. Os livros abrem portas para o imaginário, para a valorização social e para a formação integral do ser humano. Como afirma Machado (2007):

Mesmo quando o autor não tem consciência de como se articulam os diversos componentes do livro que está fazendo, o leitor atento depois percebe que toda obra tem seu próprio esqueleto invisível, que lhe dá sustentação e coerência. Não se trata de um arcabouço formal externo, como um molde a ser aplicado em diferentes instâncias, mas de algo intrínseco àquele texto, único, indissociável daquela história (MACHADO, 2007, p. 15).

Acredito que esta pesquisa tem contribuído com a construção de mais uma página da minha história profissional. Como professora da Educação Básica e como formadora de professores, vejo que a urgência pede ação, mudança de atitudes na relação com o ensino, com o educando e com a comunidade, um desafio no caminho para o conhecimento, que é a fonte inesgotável de saberes. O embate diário da sala de aula a cada dia tem exigido rever as práticas, elaborar novas estratégias e desafiar-se na inovação, tentando fazer a diferença na vida do aluno que está em desenvolvimento.

Para refletir sobre tais questionamentos foi necessário um exame minucioso das concepções sobre o ensino da leitura e da escrita e, conseqüentemente, sobre os conceitos de alfabetização e letramento.

Esta pesquisa parte do pressuposto de que a leitura como prática social é sempre um meio, nunca um fim, como afirmam Ferreiro e Teberosky (1999) e Weisz (2004). Ler é buscar respostas a um objetivo, a uma necessidade pessoal, a um desejo, a um saber fazer e refazer presentes no cotidiano de crianças, jovens e adultos. Buscar na prática cotidiana garantir o direito de aprender a ler e escrever é uma prática insatisfatória nas escolas brasileiras, como apontam inúmeros indicadores de avaliações externas realizadas nos últimos anos, como o SARESP no estado de São Paulo, por exemplo. Analisar, refletir e persistir nos estudos sobre a alfabetização, é um desafio constante na busca por respostas para tentar compreender os motivos que ocasionam a defasagem entre idade dos alunos e série que estão matriculados e a própria questão que envolve o analfabetismo.

Esta pesquisa também pretende evidenciar a importância da formação de professores alfabetizadores para o exercício de seu ofício docente, procurando compreender, a partir das falas de professoras alfabetizadoras, quais as articulações percebidas entre as formações e a prática cotidiana.

No módulo 1 do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores intitulado “Letra e Vida” (BRASIL, 2003) encontra-se uma metáfora que cabe aqui mencionar, a metáfora do foguete:

É habitual pensar sobre a Língua Portuguesa como se ela fosse um foguete de dois estágios: o primeiro para se soltar da Terra e o segundo para navegar no espaço. O primeiro seria o que se chamou "primeiras letras", hoje alfabetização, e o segundo, aí sim o estudo da língua propriamente dita (BRASIL, 2003, s/p).

A estrutura deste programa destinado a formar professores alfabetizadores prevê um aprofundamento gradativo das questões relacionadas à alfabetização, de forma que o docente tenha oportunidade de refletir sobre sua prática à luz da teoria estudada.

A metáfora do foguete sugere que o docente repense se realmente os dois estágios ocorrem de forma linear. Se assim o fosse, no primeiro estágio o professor teria como meta ensinar o sistema alfabético da escrita (o que garantiria ao aluno a leitura individual) e no segundo estágio desenvolveria os exercícios de redação e os treinos ortográficos.

Os estudos e pesquisas hoje enfatizam que os dois processos de aprendizagem ocorrem de modo simultâneo, como bem apontam Ferreiro e Teberosky (1999), Weisz (2004) e Solé (1998) o conhecimento notacional da escrita alfabética está arraigado à aprendizagem da linguagem para a escrita; porém, a conquista da escrita alfabética não garante ao aluno a possibilidade de produção textual. Produzir um texto requer compreender a quem se destina o escrito, o que só é possível a partir do contato com os textos em circulação social.

Por isso, esta pesquisa evidencia a importância da formação de professores alfabetizadores. Muito mais que ensinar a decodificar o sistema alfabético, é preciso compreender a alfabetização como um processo que permite o desenvolvimento integral da criança, como aponta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/1996 no artigo 32 (BRASIL, 1996), ao apresentar os seguintes objetivos:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos e da tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996, s/p).

A capacidade de aprender deve ser desenvolvida nos primeiros anos escolares. O que fazemos na sociedade do conhecimento depende essencialmente da leitura, da escrita e do cálculo. Cabe a escola essa responsabilidade por ensinar tais competências, valores e atitudes. Ensinar a ler, escrever e estudar exige planejamento, procedimentos e habilidades durante o processo de alfabetização e é a escola a responsável por criar condições necessárias para o desenvolvimento do ato de ler e escrever.

1.1 Problema

Na história do Brasil vivenciamos a dura realidade de verificar que muitas crianças têm concluído sua escolarização sem estarem alfabetizadas no Ensino Fundamental (BRASIL, 2012). Aprender a ler e escrever significa utilizar as diversas linguagens em circulação social. Ler requer a compreensão do pensamento escrito, para ser lido por outra pessoa. Mesmo que se tenha contato com livros e revistas, escrever é um grande desafio. Cabe à escola garantir que todos os alunos aprendam a ler e escrever com proficiência.

Nesse sentido, questiona-se:

Quais os desafios que os professores alfabetizadores encontram para ensinar seus alunos a lerem e escreverem na idade certa, com proficiência?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Investigar quais os desafios que os professores alfabetizadores encontram para ensinar seus alunos a lerem e escreverem na idade certa com proficiência.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Verificar quais as concepções que os professores alfabetizadores possuem sobre o ensino da leitura e da escrita.
- Conhecer as experiências docentes das professoras em suas práticas alfabetizadoras.
- Identificar quais os desafios que os professores alfabetizadores encontram para ensinar seus alunos a ler e escrever.

1.3 Delimitação do Estudo

A presente pesquisa foi realizada com um grupo de 25 (vinte e cinco) professoras alfabetizadoras de uma Rede Municipal de Ensino, de um município do Vale do Paraíba Paulista que participaram do curso de formação continuada, intitulado “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” (PNAIC) no ano de 2014.

Este curso se caracteriza como compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e Municípios para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 (oito) anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa inclui avaliações anuais, formação continuada de professores e distribuição de materiais didáticos.

De acordo com o último levantamento da Secretaria Municipal, em 2015, a Rede Municipal estudada possui mais de 860 professores e 11.286 alunos, distribuídos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (até o 5º ano). Destes, 5.320 estão matriculadas nos Anos Iniciais, assim distribuídos: 1.682 alunos no primeiro ano, 1.805 no segundo e 1.833 no terceiro ano.

De acordo com dados do INEP (2014), 36 escolas do referido município participaram da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). Os resultados apontaram que o indicador de qualidade da alfabetização estava avaliado em 5,80, índice mensurado a partir dos resultados do rendimento escolar dos alunos. Além disso, observou-se que há também o índice de 7,95 de reprovação ao final do ciclo, no 3º ano.

Estes dados levantam a relevância de se estudar como se dão os processos de alfabetização e letramento no município em questão.

1.4 Relevância do Estudo / Justificativa

A presente pesquisa pretende trazer à reflexão a complexa atividade de alfabetizar a partir da perspectiva dos professores alfabetizadores, evidenciando que ações, estratégias e atitudes o professor alfabetizador deve buscar para que este aprendizado se efetive na fase inicial da escolarização, hoje ampliada para os três primeiros anos da Educação Básica.

Cagliari (1998) apresenta uma perspectiva interessante para justificar a importância da alfabetização. Para ele, esta atividade é tão antiga quanto o próprio sistema de escrita, pois uma vez inventado, precisaria ser, também, ensinado:

Quem inventou a escrita inventou ao mesmo tempo as regras de alfabetização, ou seja, as regras permitem ao leitor decifrar o que está escrito, entender como o sistema de escrita funciona e saber como usá-lo apropriadamente. A alfabetização é pois, tão antiga quanto os sistemas de escrita. De certo modo, é a atividade escolar mais antiga da humanidade (CAGLIARI, 1998, p. 12).

Desse modo, acredita-se que o ciclo de alfabetização deve garantir a inserção da criança na cultura escolar, bem como a ampliação de seu universo cultural, o que implica no

uso apropriado da escrita, como aponta Cagliari (1998). De acordo com o material do PNAIC, a aprendizagem da leitura e da escrita deve ocorrer “[...] em situações em que as crianças se apropriem de conhecimentos que compõem a base nacional comum para o ensino fundamental de nove anos (linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso)” (BRASIL, 2012, p.18).

De acordo com Weisz (2004), Soares (1998) e Solé (1998), o mais importante objetivo da alfabetização é ensinar a escrever. A escrita é uma atividade nova e complexa para a criança, por isso exige atenção especial na fase de alfabetização. Na visão de Cagliari, (2009, p. 82) “[...] O ensino do português tem sido fortemente dirigido para a escrita, chegando mesmo a se preocupar mais com a aparência da escrita do que com o que ela realmente representa”. Isto é um sinal de que é preciso investigar as práticas alfabetizadoras e investir na formação dos professores alfabetizadores para que compreendam quais os propósitos desta modalidade de ensino.

O autor ainda destaca a importância de se considerar a realidade dos grupos sociais nos quais a escola, os professores e os alunos estão inseridos na condução do processo de alfabetização:

Portanto, alfabetizar grupos sociais que encaram a escrita como uma simples garantia de sobrevivência na sociedade é bem diferente de alfabetizar grupos sociais que acham que a escrita, além de necessária, é uma forma de expressão individual de arte, de passatempo (CAGLIARI, 2009, p. 87).

Percebe-se que atentar para encontrar uma forma de atender as necessidades de cada grupo social é o ponto frágil da escola. Portanto, como transformar uma concepção que não valoriza a escrita em atitudes de compreensão, de suma importância como expressão máxima do pensamento estruturado?

Os métodos e as atividades lúdicas e reflexivas e a participação em situações de leitura e produção de textos, que ampliem as referências sociais e culturais das crianças, são uma preocupação constante na educação. Tamanho desafio exige estudo permanente para o professor, para o leitor e para as pesquisas científicas, uma vez que compreendemos que as crianças têm o direito de apropriar-se do sistema alfabético de escrita de forma autônoma para participarem de situações de leitura e escrita introduzidas na vida escolar pelo processo de alfabetização.

Portanto, compreender a abordagem teórica do ensino da leitura e da escrita e investigá-la são reflexões a serem construídas e vivenciadas nos encontros de formação docente para que o trabalho em sala de aula assegure a aquisição desses saberes.

1.5 Organização da Pesquisa

Este trabalho está organizado da seguinte forma: Introdução, Revisão de Literatura, Método, Análise e discussão de dados, Considerações Finais, Referências, Apêndices e Anexos.

A Introdução subdivide-se em cinco subseções: Problema, Objetivos Geral, Objetivos Específicos, Delimitação do Estudo, Relevância do Estudo/Justificativa e Organização do Trabalho.

A Revisão de Literatura apresenta um panorama das pesquisas recentes sobre Alfabetização e Letramento, bem como propõe a discussão destes temas, atrelados à leitura e a escrita, a partir da perspectiva de Soares (1998), Ferreiro (2009), Ferreiro e Teberosky (1999), Weisz (2004) e Solé (1998).

Também apresenta o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), uma Política Pública para a formação dos professores alfabetizadores, sua estrutura, objetivos e conteúdos.

A temática da Formação de Professores, fundamentada em André (2010) e Tardif (2011) é discutida a partir da prática da atitude interdisciplinar, fundamentada em Fazenda (2001, 2013) com vistas ao desenvolvimento profissional do docente.

O Método subdivide-se em cinco subseções: Tipo de Pesquisa, População/Amostra, Instrumentos, Procedimentos para Coleta de Dados e Procedimentos para Análise dos Dados.

Em seguida apresenta-se a Análise preliminar dos dados obtidos durante a pesquisa, seguido das Considerações Finais. Nos Anexos e Apêndices constam os instrumentos elaborados pela pesquisadora e pela Universidade de Taubaté.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Panorama das pesquisas sobre Alfabetização e Letramento

A pesquisa bibliográfica foi realizada por meio de busca eletrônica de produção científica indexada na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da SCIELO. Considerou o período dos últimos 05 (cinco) anos (de 01/01/2009 a 30/05/2014), sendo aceitas apenas publicações nacionais, com idioma em Língua Portuguesa.

A busca realizada na biblioteca eletrônica proporcionou a pesquisa por artigos completos, a partir das seguintes palavras-chaves: “Alfabetização”, “Leitura e Escrita”, “Letramento” e “Formação docente”.

No total, foram encontrados 620 (seiscentos e vinte) trabalhos, envolvendo artigos, dissertações e teses, conforme pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro 1: Levantamento de pesquisas nos Bancos de Dados da CAPES e do SCIELO

Palavra-Chave	TOTAL
Alfabetização	103
Letramento	108
Leitura e Escrita	129
Formação Docente	280
Total	620

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das pesquisas existentes no Banco de Dados da CAPES e da SCIELO.

Do total de pesquisas encontradas, foram selecionados 14 (catorze) artigos para leitura, cujo critério de seleção se deu em relação à consonância do título com o tema da presente pesquisa. Cabe informar que, em paralelo, estão cadastrados no Google Acadêmico mais de 43.700 (quarenta e três mil e setecentos) trabalhos, encontrados a partir das palavras “Alfabetização”, “Letramento”, “Formação docente” e “Leitura e escrita”, o que demonstra a necessidade de estudo permanente e reflexão sobre as concepções que envolvem a complexa competência de alfabetizar.

O trabalho de pesquisa abordou os autores citados pelo MEC para aprofundamento da temática desenvolvida pelo PNAIC. São vinte e seis (26) obras que tratam do tema

alfabetização, leitura e escrita que compõem a bibliografia de apoio do programa de formação docente disponível em mídia 13 (treze) endereços eletrônicos afixados no site, do MEC, com vídeo aulas, entrevistas, 12 (doze) livros do programa e o material impresso.

Os artigos e dissertações lidos contêm particularidades com os princípios de alfabetização que se estabelecem como objeto de estudo desta pesquisa.

O primeiro deles, organizado por Cipiniuk (2013), contribuiu para o estudo desta temática, pois organizou, a partir do ponto de vista dos autores, valiosas iniciativas elaboradas ao longo dos 40 (quarenta) anos de publicação dos Cadernos de Pesquisa.

Ressaltando a inesgotável especificidade de compreender a alfabetização relacionada aos movimentos sociais, como luta para a erradicação do analfabetismo e o fenômeno da alfabetização como prática inserida no mundo social, Cipiniuk (2013) afirma:

Essa interdisciplinaridade interfere na construção de uma variedade de temas e de abordagens, variedade que impõe uma dimensão de larga escala para qualquer exercício de levantamento nessa área. O elenco de autores contemplados aqui abarca pesquisadores de diversos campos do conhecimento que apresentam, assim, em termos metodológicos, formas plurais de objetivações reflexivas em relação à temática da alfabetização e de sua inerente propensão oblíqua: o analfabetismo. Alguns dos autores selecionados investem mais diretamente na revisão da bibliografia presente em artigos publicados em CP. Outros marcam seu interesse pelo levantamento de especificidades situacionais relacionadas às formas de coexistência entre a complexa constituição do universo escolar (CIPINIUK, 2013, p.1029)

Os trabalhos pesquisados confirmam que o conhecimento de diferentes práticas de letramento de determinados grupos, é um fenômeno plural, e trabalhar com tamanha diversidade cultural é um aspecto ainda desconhecido para a escola, porém, inovador será o trabalho em equipe. A tarefa do trabalho em equipe pressupõe organização, disponibilidade e esforço para que se efetive um ensino para a leitura e a escrita.

Freire e Macedo (2013, p. 24), por sua vez, inferem que "o educador crítico, deve fazer surgir a teoria implícita nessas práticas; de modo que as pessoas possam apropriar-se das teorias de sua prática".

A pesquisa retoma a reflexão como instrumento do estudo empírico em relação às concepções dos professores sobre a apropriação da leitura e da escrita nos anos iniciais. O debate com seus pares sobre os aspectos que contribuem para o desenvolvimento das competências e habilidades leitoras e escritoras permeiam a prática, nem sempre conscientes para o professor. Segundo Teberosky e Cardoso (2000),

Ainda que consideremos tudo o que já se conhece sobre o pensamento da informação por parte do professor, ainda sabemos muito pouco sobre como o professor aprende da prática, como modifica seus esquemas de pensamento e de atuação (TEBEROSKY; CARDOSO, 2000, p. 51).

O ser humano se comunica pela linguagem e pelas experiências ao longo da vida. Está exposto a diversas informações, constrói visões de mundo, se relaciona e produz conhecimento e as compartilha. Nos anos iniciais a aprendizagem está pautada em torno da comunicação oral, da leitura e da escrita, temas de vital importância para a vida cotidiana em sala de aula.

Quem lê compartilha o entendimento e compreensão da palavra escrita. Portanto, o leitor acompanha o pensamento do autor e dele se apropria a partir do texto escrito, uma ideia compartilhada ou refutada pelo leitor.

A leitura, muito valorizada pela sociedade, precisa ser ensinada e em muitos casos a única referência de práticas de leitura ocorre na escola. O aluno motivado desde cedo utilizará a leitura como interação entre o texto e sua finalidade para satisfazer a um objetivo ou a uma simples curiosidade. Por isso, a leitura, considerada um processo em construção, é o mais importante objetivo da escolarização. Aprender a ler exige clareza por parte dos professores, sobre o conhecimento que envolve este aprendizado.

Segundo Solé (1998):

Um dos múltiplos desafios a ser enfrentado pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente. Isso é lógico, pois a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem (SOLÉ, 1998, p. 32).

O trabalho com a leitura não se restringe apenas a textos, codificações, compreensão e interpretação com perguntas e respostas. Cabe ao leitor se envolver com a prática da leitura na compreensão e busca dos significados a medida que lê. Sabe-se que a diversidade na sala de aula requer diferentes gêneros textuais veiculados socialmente para que a leitura seja significativa e próxima da cultura social. De acordo com Freire (2008),

O ato de estudar implica sempre o de ler mesmo que neste não se esgote. De ler o mundo, de ler a palavra e assim ler a leitura do mundo anteriormente feita. Mas ler não é puro entretenimento nem tampouco em exercício de memorização mecânica de certos trechos do texto. Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão e da comunicação. Ler é procurar os fundamentos de ensino correto da leitura e da escrita (FREIRE, 2008, p. 58).

Quando o leitor compreende o que é lido, aprende a aprender através da leitura. Fundamental seria que todos em família desenvolvessem a prática da leitura e o contato da criança com os livros, as revistas, os quadrinhos e a familiaridade com a linguagem escrita fossem influência dos pais. Freire (2008, p. 15) afirma que “[...] a curiosidade do menino não iria distorcer-se pelo simples fato de ser exercida, no que fui mais ajudado do que desajudado por meus pais”.

O conhecimento que a criança traz, aumenta quando ela passa a manejar o livro, e incentivá-la a fazer uso da leitura e da escrita devem garantir que as atividades nos anos iniciais sejam significativas, ampliando assim, seus conhecimentos e vivências, como pode ser observado no próprio relato de Freire (2008, p. 15): "Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais".

A temática da leitura em seu contexto está conectada a alfabetização. Portanto o ato de ler com autonomia explicita o papel fundamental do alfabetizador: promover o acesso do aluno no mundo letrado.

O ensino da leitura contribui para o diálogo entre o leitor e o texto. Todo o leitor ajusta o modo de ler, de acordo com o objetivo inicial dessa leitura. O leitor utiliza seu conhecimento prévio sobre o tema, faz inferências, elabora hipóteses e prevê os resultados, ou seja; o leitor interpreta e compreende o texto lido. O processo de leitura não é natural, precisa ser ensinado e construído com o aprendiz. Ensinar leitura implica trabalhar esse conteúdo como as demais disciplinas. O professor explica qual o objetivo, que elementos buscar no texto para resolver as questões, esclarece as dúvidas, e elabora a interpretação para que sejam entendidas as estratégias da compreensão leitora. Compreender é um processo de construção de significados que envolvem um leitor ativo e, para encontrar sentidos a leitura exige um esforço cognitivo.

Solé (1998) apontou caminhos para a atuação prática na a formação de leitores e, a maneira dos docentes da Educação Básica, pensarem sobre a leitura, contribuem para a melhoria deste ensino. A escola ensina a ler, mas não propõe atividades para que se pratiquem essa competência. Para preparar o aprendiz para dar conta das exigências sociais que estão surgindo, é preciso ter em mente que ler é um processo contínuo. Considerar que a habilidade de leitura, uma vez adquirida, pode ser aplicada sem problemas a múltiplos textos é um grande equívoco.

2.1.1 Sobre a trajetória da alfabetização

De acordo, com Elias (2000) para compreender a construção do conceito de alfabetização, é preciso também compreender como o conhecimento sobre ela foi construído. Assim, procurou-se descrever a contribuição de três pensadores fundamentais dedicados à educação, Rousseau, Decroly, Freinet, com intuito de entender as similaridades, no pensar de cada um deles para a educação recente. Por fim, apresentar-se-á os estudos de Ferreiro (2009) e o que eles apontam a partir dessa perspectiva histórica.

O primeiro pensamento refere-se a Rousseau (ELIAS, 2000), cujo trabalho procura demonstrar como educar cientificamente uma criança. Em Emílio - um personagem fictício - considerado um tratado sobre a educação, denuncia o ensino ao qual poucos tinham acesso.

Elias (2000) afirma que Rousseau, que viveu entre os anos de 1712 e 1778, é um dos pensadores que mais influenciou a educação por considerar que ela deveria preparar o homem para a vida, considerado a formação do homem natural. Para a autora, algumas ideias educacionais de Rousseau estão presentes até os dias de hoje e se estruturam nas seguintes questões: a proposta de jardim da infância; a importância do trabalho na escola enquanto metodologia; a visão da educação como aprendizagem em um processo de vida; a necessidade da experiência direta dos alunos com o conhecimento.

A proposta pedagógica de Rousseau procurou considerar o período da vida e as características do ser humano: “Lactância, Infância, Adolescência, Mocidade e Início da vida adulta” (ELIAS, 2000, p. 34), portanto um método natural que valoriza o corpo, os sentidos e a própria história de vida. Para Elias (2000, p. 36) “O verdadeiro conhecimento, para Rousseau, alicerça-se no tripé: liberdade, interesse e ação. É necessário que a criança seja livre para selecionar o que quiser aprender, desejar, conhecer e ser estimulada a construir o próprio conhecimento”.

Elias (2000) aponta que Decroly, que viveu entre os anos de 1871 e 1932, filho de industrial, foi expulso de vários colégios. Estudou medicina e se especializou como neurologista. Deu atenção às crianças deficientes mentais. Fez transição entre a medicina e a educação. Seu interesse pelas crianças foi tanto que criou uma disciplina denominada “pedotecnia”, dirigida ao estudo das atividades pedagógicas, relacionadas ao conhecimento da evolução física e mental das crianças.

Fundou uma escola *École de L'Ermitage*, em Bruxelas para crianças normais. Para Elias (2000), esta escola serviu de laboratório para Decroly, onde sua visão e experimentação compreendia que o método estava em construção permanente. Como foi um aluno

indisciplinado, por não aceitar o autoritarismo do pai; acreditava na educação centrada no aluno que o preparasse para a vida, em vez de oferecer-lhes apenas formação profissional.

Elias (2000) aponta como fundamentais os seguintes pensamentos de Decroly: a) o método ativo, no qual o aluno é estimulado para aprender a aprender, é por ele denominado como método global; b) os grupos de alunos são organizados por centro de interesses; c) é convicto de que as crianças, ao entrarem na escola, já são dotadas de condições biológicas para desenvolverem seus conhecimentos, pois para ele “A criança tem espírito de observação, basta não mata-lo” (ELIAS, 2000, p. 68); d) a necessidade gera o interesse e este, leva o aluno ao conhecimento.

O método de Decroly tem por objeto a observação, a associação e a expressão (ELIAS, 2000). Para ele a observação gera a atitude; a observação o entendimento e a expressão faz com que a criança externar o que aprendeu. O princípio da globalização organiza o todo para aprender as partes. O modo mais adequado para aprender a ler com atividades de associação de significados, onde um conhecimento evoca outro.

Nesta busca histórica Elias (2000) aponta outro pensador do século XX, Celestin Freinet, que viveu entre os anos de 1896 e 1966. Foi pastor de rebanhos e participou da guerra em 1914. Passou a lecionar em 1920 nas aldeias e, a partir de suas experiências, criou a aula-passeio, o livro da vida; e uma cooperativa para troca de experiências, desenvolvimento e intercâmbio. Construiu a escola *Vence*, após ser liberto do campo de concentração, mais tarde aderiu a resistência aos nazistas.

Elias (2000) aponta algumas ideias importantes de Freinet: a) ele liderou a campanha de vinte e cinco alunos por sala; b) como educador fixou as bases do desenvolvimento psicológico; c) acreditava que não havia idade para introduzir a criança na escrita; d) apontava como ser urgente valorizar os textos infantis.

De acordo com Freinet, a criança aprende de modo natural e sua escrita compreende três fases: 1- quando reconhece a figura gráfica da palavra; 2 reconstituição ativa, 3- identificação global- não balbucia, leitura fluente. Acreditava que se apontassem o erro para o aluno, ele ficaria desmotivado, por isso o professor é o auxílio para a superação dos erros (ELIAS, 2000). Muitos desses conceitos parecem familiares na atualidade.

Elias (2000) ainda aponta como importante as pesquisas de Emília Ferreiro, nascida em 1936, doutoranda de Piaget, centrada na pesquisa e desenvolvimento natural das crianças. Ela desenvolveu experimentos voltados a escrita das crianças com base na psicologia genética, uma teoria do conhecimento centrada no desenvolvimento natural da criança. Hoje,

atua em pesquisas de psicolinguística no México. As teorias de Ferreiro focam na escrita e mudam a maneira de encarar a sala de aula. Os conceitos por ela trabalhados estão relacionados a alfabetização considerados por ela como “a mais básica de todas as aprendizagens” (ELIAS, 2000, p. 162). Em sua visão um problema político e não de ensino.

O sucesso da alfabetização requer a superação da visão estreita que considera a aprendizagem inicial da leitura e da escrita como técnica, pois recitar o alfabeto não significa acesso à leitura. Até as pesquisas de Ferreiro (2009) não havia registros de pesquisas com a atenção voltada para a escrita com o objetivo de identificar os processos cognitivos infantis pelos quais a criança aprende a escrever. Além da leitura e escrita existe um universo de conhecimentos, diversas linguagens e recursos tecnológicos que precisam ser aprendidos para dominar as escolhas futuras como em que trabalhar ou o que estudar.

Escrever é uma tarefa conceitual que precisa ser interpretada, traduzida, aprendida e extrapola os limites tradicionais de reconhecer o alfabeto. Em suas obras, Ferreiro (2009) pesquisa sobre como ensinar a ler e escrever estabelecendo a correspondência oral com a grafias de sons e letras que o sujeito usa para se expressar, para se comunicar ou obter informações.

A autora ainda afirma que a alfabetização precedida de crescimento intelectual denota períodos de construção e reconstrução do conhecimento que necessitam superar a fragmentação. O professor avança no processo de mediação da alfabetização na medida em que amplia sua concepção sobre alfabetização, a qual compreende a problematização do como a criança pensa e aprende, mediante as necessidades sociais de comunicação e interação com um entorno, que a cerca, inteiramente letrado.

2.2 Alfabetização e Letramento

O entrelaçamento entre alfabetização e letramento é descrito por Soares (2004). A grande parte dos problemas apontados pela autora no artigo "Letramento e Alfabetização: as muitas facetas", após 20 anos de pesquisa, ainda não foram resolvidos, segundo ela própria afirma. Tanto na perspectiva teórica quanto na perspectiva prática a alfabetização e letramento são indissociáveis. A diferença está nas relações e práticas sociais de leitura e escrita e a aprendizagem do sistema de escrita.

A autora evidencia que em países como Estados Unidos e França, o problema não está em saber ler e escrever, mas na falta de domínio das competências de leitura e escrita, ou seja,

o domínio precário de competências de leitura e escrita para práticas sociais letradas e as dificuldades no processo de aprendizagem do sistema de escrita ou da tecnologia, tratados de forma independente, o que revela o reconhecimento das especificidades de alfabetização, da aprendizagem do sistema de escrita e da leitura, para a autonomia na vida em sociedade.

Ainda para Soares (2004), no Brasil os conceitos se confundem. Há um enraizamento entre alfabetização e letramento, conceitos tomados por base nos censos demográficos, na mídia e na produção acadêmica. A autora afirma que até o Censo de 1940, alfabetizado era o sujeito com capacidade de escrever o nome. A partir do Censo de 1950, até os dias de hoje, compreende-se como alfabetizado aquele que consegue escrever um bilhete simples. No entanto, os resultados aparecem pelo critério de anos de escolarização, uma vez que se entende que, na medida em que o sujeito avança na escolarização, ele também avança na aprendizagem da leitura e da escrita.

Na produção acadêmica os dois temas estão sempre associados. Kleiman (1995) organiza uma coletânea com os significados do letramento, que o discute, contrapondo-o com o conceito de alfabetização. De igual forma, na obra “Letramento: um tema em três gêneros”, Soares (1998) confronta e conceitua os dois processos tanto na área das ciências linguísticas, quanto na área de educação.

Para Soares (2004), a invenção do letramento no Brasil deu-se por caminhos diferentes da discussão proposta na França e nos Estados Unidos. Enquanto nestes países a discussão de letramento (entendidos como *illetisme*, *literacy* e *illiteracy*, respectivamente) se efetivava, aqui, a alfabetização permanece se explicando pelo fracasso amplamente denunciado pela mídia e revelado pelas avaliações externas (SARESP, SAEB, ENEM, PISA), traduzindo-se em baixos índices de desempenho em provas de leitura após anos de escolarização básica.

A hipótese levantada por Soares (2004) é que a perda de especificidade no processo de alfabetização deixa evidente o grande contingente de alunos não alfabetizados ou semialfabetizados, resultado da falta de organização do tempo escolar e dos próprios objetivos desta fase da escolarização.

Para a autora, o processo histórico pelo qual as concepções acerca da alfabetização foram evoluindo no país e também contribuíram para esta fragilidade: nas décadas de 1960 e 1970 o paradigma behaviorista imperava, na década de 1980 passou a ser substituído por um paradigma cognitivista avançando, para, por fim, a partir da década de 1990 ser substituído por um paradigma sociocultural, difundido com o construtivismo, por meio, principalmente, das pesquisas de Emília Ferreiro. Foi somente a partir desta última perspectiva que a

concepção do processo de construção da representação da língua escrita passou a desconsiderar os estímulos externos e passou a ver a criança como sujeito ativo do processo ensino aprendizagem.

Soares (2004) recorda ainda que a visão de que a criança, "pronta ou madura", era pré-requisito para ser alfabetizada. Hoje, afirma-se que a aprendizagem se dá por uma progressiva construção do conhecimento, na relação da criança com o objeto do conhecimento - a língua escrita - e a interação com os usos nas práticas sociais. As deficiências ou disfunções passam a ser vistas como parte desse processo de construção do conhecimento e, por isso, são denominados de "erros construtivos".

Soares (2004) afirma ainda, em sua obra, que alfabetização é um processo que se inicia antes da vinda da criança na escola, em sua vivência social, e não se esgota. O conceito muda de acordo com a época e com a cultura. Para a autora, o que aqui se diz sobre a aprendizagem inicial em processo de escolarização também se aplica a adultos; a diferença está nas experiências e práticas de leitura e escrita e na formação do professor responsável pela aprendizagem tanto de crianças quanto de adultos. (SOARES, 2004).

Na obra "Psicogênese da língua escrita", Ferreiro e Teberosky (1999) descrevem os estágios pelos quais as crianças passam para compreender o ler e o escrever. As autoras criticam a cartilha e o método fônico, nos quais se aprende a ler antes de escrever por meio de exercícios para treinar a correspondência entre grafemas e fonemas. Hoje sabe-se ser fundamental o nível de consciência da criança sobre a escrita e o acesso imediato das crianças a jornais, revistas, livros, literatura, enciclopédias; isto é, o que as autoras conceituam como ter acesso a cultura escrita (SOARES, 1998, 2004; BRASIL, 2003, 2012).

Para Ferreiro (2009), depois da descoberta do termo "Letramento", a alfabetização virou sinônimo de decodificação e o letramento o contato com os diversos tipos de texto em circulação social. A autora afirma que não usa a palavra letramento, pois acredita que o uso correto do termo alfabetização confere o sentido de compreensão do funcionamento e uso do sistema de escrita. Para a autora, a criança alfabetizada reconhece o sistema alfabético de escrita, lê e escreve com autonomia os textos em circulação social. Para ela, o ciclo de alfabetização deve garantir a inserção da criança na cultura escolar, bem como a aprendizagem da leitura e da escrita e a ampliação de seu universo cultural, nas diversas áreas do conhecimento.

Ao final dos anos iniciais o aluno tem o direito de saber ler e escrever, com o domínio do sistema alfabético de escrita para atender a diferentes propósitos. Considerando a

complexidade de tais aprendizagens, delimita-se 600 (seiscentos) dias letivos (ou três anos) para que sejam assegurados o direito às aprendizagens básicas da apropriação da leitura e escrita, consolidados pelos saberes fundamentais estabelecidos pelos componentes curriculares obrigatórios estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de Nove Anos, nos termos da Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006).

A Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, estabelece, no art. 30, que os 3 (três) anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar a alfabetização e o letramento, mas também “o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia” (BRASIL, 2010, p. 8).

Estabelece ainda que haja “a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no ensino fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro” (BRASIL, 2010, p. 8).

Embora exista uma certa polêmica quanto ao uso de um termo e outro, há um certo consenso de que Alfabetização e Letramento são processos interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto, por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da aprendizagem das relações fonema–grafema nas práticas de alfabetização, como afirma Soares (2005):

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança no mundo da escrita ocorre por esses dois processos: pela aquisição convencional do sistema escrita, a alfabetização, ou pelo desenvolvimento de habilidades do uso de atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento (SOARES, 2005, p. 14).

A concepção tradicional de alfabetização, traduzida nos métodos analíticos ou sintéticos, tornava os dois processos independentes da alfabetização, entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita para aprender a ler.

Em síntese, o que se propõe é a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização desenvolver-se num contexto de letramento. É a etapa inicial da aprendizagem escrita, com a participação em eventos variados de leitura, e consequentemente o desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, conforme afirma Soares (1998, p. 80): “Há diferentes letramentos

associados a diferentes domínios de vida, como a família, o trabalho e a escola”. Para a autora, nestes 40 anos de estudo, é notório pensar como as questões relacionadas a alfabetização e analfabetismo têm sido discutidas para que se compreenda esse processo, o que contribui para sua articulação, ascensão social e melhoria na qualidade de vida.

Ainda para Soares (1998), o complexo processo de alfabetização envolve o sistema alfabético e o uso autônomo da língua escrita em práticas sociais diversificadas, na própria vida cotidiana e o letramento está na inserção no processo da cultura escrita nas práticas sociais que se prolonga por toda a vida. Para a autora, não se trata de escolher entre alfabetização e letramento, pois os dois processos são complementares e necessários para o trabalho específico com o sistema de escrita.

O letramento é a capacidade de saber usar a leitura e a escrita para exercer uma prática social. Saber decodificar e dominar as letras não é suficiente para viver em uma sociedade onde a linguagem escrita é a base da comunicação. Para atender adequadamente às demandas da sociedade atual, é necessário que as pessoas sejam alfabetizadas e letradas.

No entanto, há alfabetizados não letrados e também analfabetos com certo nível de letramento. O analfabeto convive em um mundo letrado, por exemplo, uma criança ainda não alfabetizada, mas letrada, vive num contexto de letramento ao conviver com livros, ouvir histórias lidas por adultos, vendo os adultos lendo e escrevendo exercita-se nas práticas de leitura e de escrita: tomando o livro e imaginando ler, na oralidade usa as convenções e estruturas linguísticas próprias da narrativa escrita, brinca de escrever com papel e lápis, conta uma história mesmo não sabendo ler e escrever e faz uso das práticas letradas.

O grande desafio para a escola e para os professores em uma sociedade letrada diz respeito aos alfabetizados que ainda não dominam a interpretação do texto lido. Por isso se faz necessário repensar a formação dos professores para que compreendam os processos que envolvem a alfabetização e o letramento, as práticas de leitura e escrita e a atitude diante dos grupos de alunos com os quais trabalham.

2.2.1 Leitura e Escrita

Considerando que as crianças vivem em uma sociedade letrada, a escrita está presente em todas as ações cotidianas. Esta vivência possibilita o desenvolvimento contextualizado, o que significa desenvolver experiências culturais ricas e importantes para a integração social e o exercício da cidadania. A articulação entre os dois processos ocorre nas ações pedagógicas

de apropriação da leitura e da escrita e na produção de textos. A compreensão e valorização da escrita presente nos espaços sociais cumpre diversas funções para que o aluno faça escolhas adequadas ao aprender e compreender as práticas de leitura e escrita.

Ferreiro e Teberosky (1999) acreditam que os conhecimentos básicos devem ser aprendidos nesta fase: o alinhamento, a direção da escrita, as marcas de segmentação, identificar o alfabeto, conhecer o nome das letras, entender que cada letra é usada para escrever em determinada ordem. Ao propor à construção de textos, a criança compreende o princípio que regula a função da escrita. No período da alfabetização o ensino precisa sistematizar as regularidades e irregularidades da língua, a ortografia, os sufixos e conhecimentos de morfologia. Diante da complexidade deste objeto de estudo os primeiros anos escolares exigem sistematização e avaliação contínua no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. É importante o professor estudar e buscar o conhecimento para melhor adequar o ensino das dificuldades das crianças, a fim de solucioná-las no período que compreende até os oito anos.

Para Lerner (2002) e Weisz (2004), a leitura como atividade individual requer estímulo e aprendizado coletivo para que se aprenda a ler e a tornar-se um leitor autônomo. A leitura abrange desde o processo de alfabetização, deixando a decodificação, e capacitando o aluno para a produção de textos, inclusive ensinando-o a ler as entrelinhas, ou seja, a compreender os sentidos que estão subentendidos na relação do leitor com o texto.

A capacidade de compreensão leitora é desenvolvida com o treino diário em sala de aula e fora dela. As orientações contidas no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012) estimulam a aproximação da escola com a família nesse momento, a fim de que vivenciem com as crianças a leitura de diversos gêneros textuais. Isso porque acredita-se que o trabalho com a diversidade textual condiz com o aprendizado da língua como prática social.

As diferentes finalidades do texto escrito aliada a diversificação textual, tanto nas produções coletivas como individuais, envolvem o planejamento, a revisão, a reescrita, um exercício que faça o autor refletir sobre os próprios conhecimentos e habilidades enquanto escritor. A ação de alfabetizar está intrinsecamente relacionada à necessidade de compreensão de como a criança aprende a língua escrita, de entender que os saberes nela constituídos quando respeitados se aprimoram, por isso as práticas de leitura e escrita devem respeitar o seu modo de pensar. Para Ferreiro (2009), a criança processa a informação, registra na memória e pensa como irá escrever, em conformidade com o seu pensamento e com os

conhecimentos que possui sobre o sistema de escrita. A criança avalia o tamanho, a posição da letra, pensa em quantas e quais letras escreve, e fica satisfeita quando acredita estar com a escrita correta da palavra. Estes registros afirmam que quando questionada, sobre determinada palavra que não sabe escrever, simplesmente, diz não saber escrever, com naturalidade. Não basta conhecer as letras, ao ter contato com a escrita, ela precisa reconhecer o sistema de escrita e exercitar. Para a autora,

Não vamos entender nunca o desenvolvimento da criança, se partimos de nossas hipóteses como usuários de um sistema alfabético. Temos que tirar da cabeça as pressuposições que parecem ser óbvias e naturais para alguém que foi alfabetizado no sistema alfabético (FERREIRO, 2009. p.27).

Os estudos sobre a aquisição da escrita fundamentam-se nas pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999) e seus colaboradores, que discutem a relação entre o desenvolvimento psicológico, relativos ao objeto de conhecimento, leitura e escrita. Em síntese as principais ideias que sustentam os estudos sobre a psicogênese da linguagem escrita: a) A criança não aprende a escrita apenas na escola; desde seu nascimento, em sua família e comunidade ela está em contato com a linguagem escrita e na escola inicia o processo de aprendizado; b) a criança busca compreender como funciona o sistema de escrita; c) ela pergunta e elabora respostas por meio de hipóteses com base na análise da compreensão da linguagem escrita, lendo e escrevendo ou na intervenção direta dos adultos; d) as hipóteses espontâneas de escrita não são erros, é a expressão elaborada por elas ao escrever; e) a criança amplia seus conhecimentos sobre a escrita com base nas hipóteses anteriores.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), a criança pensa sobre o sistema de escrita e, de uma forma, geral, seu pensamento passa por determinadas fases (ou níveis) comuns e que vão se aproximando cada vez mais do sistema convencional na medida em que recebe intervenções para avançar.

No primeiro nível, denominado pré-silábico, a criança faz diferença entre o texto e o desenho, reproduz traços da escrita, mas não percebe a correspondência entre som e letra. Em situações em que é estimulada a escrever, geralmente utiliza as letras do seu próprio nome para escrever todas as palavras. As autoras afirmam que durante muito tempo as crianças pensam que a grafia de uma palavra reproduz exatamente os sons da fala, ou seja, palavras grandes representam coisas grandes e palavras pequenas representam objetos pequenos.

No nível seguinte, denominado silábico, a criança geralmente relaciona som e letra, usa uma forma gráfica para cada som, repetindo de acordo com o número de sílabas. No nível silábico-alfabético a criança compreende a forma silábica, mas já escolhe as letras que vai usar para escrever de forma ortográfica ou fonética. No nível alfabético a criança já compreende a sílaba como uma unidade menor da palavra, ela identifica o som e a letra e analisa a correspondência sonora para a escrita da palavra. Nesse momento, começam a surgir dificuldades ortográficas na escrita, sobre as quais o professor precisa planejar intervenções para que o aluno continue avançando quanto ao uso proficiente do sistema de escrita.

A fim de que o aluno avance de um nível para o outro, o professor precisa conhecer as características de cada nível e planejar atividades nas quais os alunos possam avançar em suas hipóteses sobre o sistema de escrita. Em geral, o aluno escreve “do seu jeito” e o professor ouve sua leitura, identificando em qual nível ele está e acompanhando sua evolução.

Com base nas pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999), compreende-se as ideias de como o ser humano aprende a ler e escrever e que estas são atividades básicas no processo de alfabetização. Para as autoras, no entanto, a leitura está presente nas mais diversas situações cotidianas: na leitura de rótulos de produtos, revistas, placas, bilhetes e convites que não necessariamente exigem uma resposta por escrito, o que sugere que se lê muito mais do que se escreve. Por isso, não há controle sobre o que se lê ou como dimensionar a relação que cada pessoa possa dar ao interpretá-la e, da mesma forma, a pessoa que não lê, certamente enfrentará dificuldades no dia a dia. O insucesso na escola reafirma o pensamento popular de que escrever não é para todos, e sim para aqueles que dominam a leitura em um contexto letrado.

Sob essa perspectiva, acredita-se que não é possível separar a escrita da leitura ou valorizar mais uma ação em detrimento da outra, bem como determinar que a aprendizagem do sistema de escrita se inicia juntamente com o ensino formal. Para Ferreiro (2009),

A psicogênese da língua escrita demonstrou, contesta-se, que a aprendizagem iniciava muito antes e sem mediação do ensino formal e sistemático de um adulto, pois a criança, ao participar dos contextos sociais de produção e da interpretação da língua escrita, espontaneamente a tinha explorado, havia refletido sobre ela e iniciado a reconstrução dos princípios que a regem (FERREIRO, 2009, p. 8)

Acredita-se que a alfabetização sempre ocorre num contexto de cultura escrita, no qual o ser humano deve ser percebido em sua integridade. Este resgate ao direito de se alfabetizar é uma dívida da qual a escola precisa refletir, se capacitar, a fim de oferecer um ensino de qualidade para que todas as crianças tenham um espaço de ensino e aprendizado real que a

valorize enquanto pessoa. Esse conceito, também evidenciado pela autora, trata do resgate histórico, da discriminação e da desigualdade social que atingem as crianças que permanecem fora da escola. Discutir essa questão é fundamental para que a escola entenda sua responsabilidade e a prioridade de ensinar a todos. Pensar em alfabetizar, num contexto de cultura escrita para formar cidadãos participativos, é um enorme desafio.

Não podemos nos dar ao luxo de tomar medidas que correspondam a uma visão elitista da educação e da escola. Em uma filosofia de democratização é preciso entender como se pode fazer para que todos sejam alfabetizados [...]. Não se pode, por um lado, sustentar um discurso de direito à educação, e, por outro, alentar práticas discriminatórias (FERREIRO, 2009, p. 21).

O conceito de letramento infere que a escrita faz parte da evolução humana. Por menor que seja a inserção das pessoas no mundo letrado, elas fazem uso da escrita de diversos modos: para fazer uma lista de compras, anotar um número de telefone, anotar o nome de um remédio, por exemplo. Por isso Ferreiro (2009, p. 33) afirma que “[...] a escrita é importante na escola, porque é importante fora dela e não o contrário”. Tais usos cotidianos da escrita comprovam que somos leitores e escritores e que vivemos em um mundo letrado.

Nesse sentido, a escola precisa oferecer experiências de leitura e escrita para todos indistintamente, estendendo esta prática aos familiares, utilizando o acervo literário escolar para proporcionar momentos de leitura. O Programa Nacional para a Formação de Professores Alfabetizadores, denominado “Letra e Vida” (BRASIL, 2003), aponta a leitura oral como outro momento importante para a aproximação das crianças com o mundo letrado enquanto, ainda, não sabem ler e escrever. O programa formativo aponta que a escola precisa estar atenta e oportunizar momentos para que as crianças conversem livremente, contando fatos de sua vida, em um momento lúdico que oportunize o resgate à tradição oral e ao texto literário, como uma prática para a rotina da sala de aula.

Sobre essa mesma perspectiva, os textos que constituem o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012) apontam que o desempenho insatisfatório na leitura e escrita persiste e as dificuldades na escolarização acompanham o estudante nos anos iniciais. Por isso, acredita-se que a reflexão sobre estes pontos deve ser priorizada por todos os profissionais que trabalham com alfabetização, sobretudo na rede pública de ensino, com a perspectiva de busca de soluções que alterem o ensino ineficiente.

O significado da leitura e da escrita só pode ser entendido quando o leitor superar a decodificação de letra e passar a relacionar-se com a compreensão dos significados do texto (WEISZ, 2004). Os estudantes que fracassam na escola, se evadem, ou de fato, não se

apropriam da competência leitora e escritora, carregam esse registro para suas vidas. A maioria das pessoas analfabetas afirma que não conseguiram aprender por que “não davam para os estudos ou a professora era muito austera”¹. As escolas precisam definir quais competências e habilidades devem ensinar para que os alunos avancem no processo de alfabetização e letramento. Ferreiro, (2009, p. 59) insiste “Não podemos nos dar ao luxo de tomar medidas que correspondam a uma visão elitista da educação e da escola”.

O desafio em uma sociedade desigual onde os recursos são mal distribuídos, ainda são indagações por avançar. Cabe à escola descobrir novos materiais, recursos didáticos e metodológicos, fazer novas experiências para que o professor alfabetizador aprofunde o estudo das teorias sobre alfabetização e reflita sobre as diretrizes metodológicas, para desenvolver atitudes e procedimentos em sala de aula que resultem em ensino. Sem os conhecimentos teóricos e formação continuada no local de atuação, ficará difícil ter autonomia e segurança no ato de ensinar.

2.2.1.1 Estratégias de Leitura

De acordo com Lerner (2002), o ensino de estratégias de leitura ajuda o leitor a aplicar seus conhecimentos prévios, a realizar inferências, interpretar o texto, identificar as ideias e esclarecer o que não está entendido. Incorporar em sua vivência as transformações trazidas pelo conhecimento que muda o modo de pensar propõe reflexões e questionamentos, faz pensar que para ser leitor autônomo é preciso saber lidar com o excesso de informação e selecionar um vasto universo do que se deseja ler.

A autora afirma que ler com competência não é tarefa simples, significa aprender a pensar. A leitura torna o sujeito mais crítico, capaz de considerar as diversas perspectivas a que se está sujeito ao entrar em contato com o texto impresso. Nesse sentido, o Pacto

¹ A experiência vivida com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no ano de 2008 potencializou minhas convicções sobre a importância da leitura e da escrita, como identidade cidadã. Os alunos em 2008, sem domínio da leitura e escrita, sentiam-se excluídos do direito a leitura. A prática em sala de aula com canções, poemas, jogos e o alfabeto móvel proporcionaram momentos de descontração e estímulo a leitura. Percebi que o público é exigente, quer aprender, mas as dificuldades acrescidas com o fator da idade e do trabalho são implicadores que afetam o aprendizado. Portanto, o professor precisa aproximar-se do cotidiano deste aluno, e elaborar atividades desafiadoras, mas possíveis. Para escrever o nome usamos o alfabeto móvel, para saber a sequência numérica o jogo de dominó, para ler e escrever leitura de poemas, cantigas, receitas e textos voltados aos interesses dos adultos. O professor precisa adquirir a confiança dos adultos e preparar muito bem as aulas para ter sucesso com a EJA, é referência para o estudante adulto. Depois de muito trabalhar, uma senhora de 61 anos relatou que não conseguia ler com fluência, pois, com o dedo sobre as palavras ainda sentia a vergonha da repreensão que levou da professora no 1º ano quando lia separando, silabando, e enquanto adulta, recordava com pesar esse fato que a bloqueou para os estudos.

Nacional pela Alfabetização para a Idade Certa (BRASIL, 2012) aponta que é preciso ensinar estratégias específicas para trabalhar a leitura nas diversas disciplinas, uma vez que as estratégias realizadas antes, durante e depois da leitura auxiliam na compreensão do texto. Por isso, os alunos na Educação Básica precisam estar envolvidos em projetos de leitura para a construção do conhecimento.

Ainda sob esta perspectiva, os programas destinados à formação de professores alfabetizadores, como o Programa “Letra e Vida” (BRASIL, 2003), apontam que a leitura deve ter um propósito para a escrita e que se ensine os alunos a revisarem seus textos escritos. A compreensão leitora utiliza a vivência de mundo dos conhecimentos adquiridos pelo leitor, e seu controle implica em atender a finalidade a que se destina o escrito. A leitura deve ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de revisões para a construção de uma interpretação e reescrita.

Lerner (2002) acredita que ler é um instrumento indispensável para agir em uma sociedade letrada com autonomia, e requer que competências e habilidades sejam desenvolvidas. Pesquisas apontam que a leitura não é utilizada na escola como deveria (BRASIL, 2012). Falta clareza sobre o ato de ler, considerando que a leitura antecede a escolaridade e que o ensino fundamental e a escrita sejam prioridade para que os alunos se desenvolvam como leitores proficientes. Pensar somente em perguntas e respostas demonstra que a escola valoriza o resultado e o domínio da decodificação. Para ler de modo eficaz, a leitura deve ser compreendida e atender a uma finalidade, de acordo com os interesses do leitor. Solé (1998) expõe os objetivos da leitura a serem trabalhados em sala de aula:

Ler para obter uma informação precisa
Ler para seguir instruções;
Ler para obter uma informação de caráter geral;
Ler para aprender;
Ler para revisar um escrito próprio;
Ler por prazer;
Ler para comunicar um texto a um auditório;
Ler para praticar a leitura em voz alta; e
Ler para verificar o que compreendeu (SOLÉ, 1998. p. 93-99).

Na sala de aula a diversidade requer motivação e incentivo para que se possa desenvolver atividades que envolvam os objetivos dos alunos com a leitura. Cabe ao professor analisar o conteúdo das publicações que estão disponíveis. A leitura significativa aproxima o leitor de sua cultura e o aproxima dos objetivos fundamentais para que a aprendizagem se consolide. Ensinar a ler como instrumento de aprendizagem é o principal foco a ser garantido pela escola. Ler compreendendo o texto lido implica em aprender a aprender.

A interação da criança com a língua escrita aborda diferentes significados. Para que esses significados surjam é fundamental trazer a sala de aula procedimentos de leitura e escrita por meio dos diferentes materiais, sobretudo por se considerar que a compreensão leitora envolve a presença dos objetivos, planejamento das ações e de avaliação, como afirmam Lerner (2002) e Solé (1998).

Segundo Lerner (2002), para que a compreensão do texto seja desenvolvida, passos importantes de leitura são prioritários, como: localizar as ideias gerais sobre o texto; compreender a importância do ato de ler; saber que a leitura é um instrumento de aprendizagem; compreender quais as finalidades da leitura; e a capacidade dos alunos de enfrentarem a complexidade da ação leitora.

Ainda para a autora, ler exige uma motivação significativa, o que corrobora com Solé (1998) quando esta discorre sobre as finalidades da leitura. Para Lerner (2002), tal motivação está relacionada às ações de ler para verificar o que se aprendeu, para se compreender um assunto, para dar uma explicação ou para prestar atenção a um tema ou gênero. Além disso, é preciso observar alguns indicadores, como: título, ilustração, o autor, cenário, personagem, para se compreender o todo. Estratégias como, levantar perguntas e encontrar respostas, promovem a compreensão, tais como elaborar resumos, reproduzindo o significado global permitem que o leitor desenvolva a competência de diferenciar o essencial no texto das ideias secundárias, para poder compartilhar a leitura. Portanto, é tarefa da escola ensinar o aluno a compreender tais estratégias, de forma a inseri-los cada vez mais neste universo letrado.

De acordo com Solé (1998), a heterogeneidade dos gêneros, os usos da linguagem cotidiana e a interação nos projetos pedagógicos desenvolvidos pelos alunos, influenciam todos os indivíduos em sociedades letradas. Os diversos gêneros textuais e as práticas pedagógicas em leitura e escrita problematizam a relação envolvendo o conhecimento, a linguagem, o interlocutor, bem como o professor que media o enfoque educacional e as práticas de linguagem. Oralidade e escrita são práticas interdependentes na sociedade e não podem ser tomadas de forma isolada.

Portanto, compreende-se como prática de leitura, o comportamento leitor que precisa ser aprendido. As práticas de leitura e escrita definem-se hoje como objeto de ensino na qual a língua é o instrumento da produção escrita. Para Lerner (2002), ler é um ato de ação e reflexão onde o leitor é o ator principal. Esse é um dos desafios para a escola, contribuir para que a leitura e a escrita tornem-se objetos de ensino e o estudante um apurado crítico que ao refletir sobre o texto lido transforma-o em ferramenta de pesquisa.

A análise crítica do ensino usual e a reflexão sobre as ferramentas que podem transformá-lo; o projeto curricular; o trabalho na instituição escolar; a formação permanente dos professores. Contribuir para instalar na escola as práticas de leitura e escrita como objetos de ensino, compreender porque é tão difícil produzir transformações profundas na instituição escolar essas transformações que são imprescindíveis para que todos os alunos cheguem a ser leitores e escritores, elaborar ferramentas que permitam superar essas dificuldades (LERNER, 2002, p.16).

Elaborar atividades desafiadoras na escola para ensinar a ler e escrever pressupõe aproximar as atividades escolares do contexto social, na busca por respostas a um problema, reorganizando o pensamento, para produzir novas ideias. Os alunos precisam dominar o código, conhecer os gêneros e a estrutura dos textos, compreender seu conteúdo na totalidade, o que supõe uma reorganização cognitiva, de natureza prática e teórica, ou seja, uma aproximação do que se escreve na sala de aula com possibilidades de uso no cotidiano.

De acordo com Lerner (2002), ler textos implica tomar notas da informação, planejar o que vai ser escrito, modificar o que se deseja dizer, um compromisso para revisar e corrigir o que se deseja comunicar. A prática de leitura e escrita favorece a autonomia do leitor, um aprendizado adquirido com o tempo. Consolida-se com comportamento leitor um exercício que requer ler e reler, escrever, resumir e reescrever estabelecendo uma relação entre o texto e o pensamento de quem lê. Ao delegar ao indivíduo a responsabilidade de rever, pensar e reescrever, essas ações possibilitam novas aprendizagens e se constitui em outro desafio, ainda por atingir a esfera do espaço escolar.

Lerner (2002, p. 27) afirma que “O desafio é formar praticantes da leitura e não apenas sujeitos que possam decifrar o sistema de escrita”. Se a escola não forma leitores, forma analfabetos. O leitor lê nas entrelinhas, toma posição frente ao texto, interage com o pensamento do autor e reflete sobre seu próprio pensamento. Ainda para a autora,

O desafio é conseguir que as crianças manejem com eficácia os diferentes escritos que circulam na sociedade, e cuja utilização é necessária ou enriquecedora para a vida [...] O desafio é conseguir que a escrita deixe de ser um objeto de avaliação, para se constituir realmente em objeto de ensino (LERNER, 200, p.28).

Há ainda que se considerar a difícil introdução de mudanças na escola, pois muitas vezes se observa que ela permanece fragmentada e autoritária, distante do real. Para Lerner (2002, p. 35), “Tanto a língua escrita como a prática de leitura e da escrita se tornam fragmentárias, são detalhadas de tal modo que perdem sua identidade”. O tratamento que a escola dá a essa leitura fragmentada distancia a criança ou o adulto desse objeto de ensino.

Ler na escola tem por finalidade as avaliações, enquanto que a leitura nas práticas sociais expressa um pensamento, uma informação, uma maneira de comunicação, um ato

centrado na construção de significados. O maior desafio para a escola é formar leitores. Ser referência para o aprendiz, a fim de que este possa construir uma relação prazerosa no ato de ler. Portanto, eis a questão: que significados os docentes estão construindo de fato para que seus alunos aprendam?

Por este motivo, acredita-se ser imprescindível discorrer sobre a importância da formação de professores neste processo de alfabetização e letramento, evidenciando o movimento de construção da sua profissionalidade, de seus saberes e atitudes.

2.3 Formação de Professores

Os primeiros anos de atuação são decisivos para estabelecer uma rotina de trabalho que estruture a vida profissional e possibilite ao professor desenvolver as habilidades que levem-no ao sucesso e permanência em sala de aula.

Huberman (2000) indica que a aprendizagem inicial do ofício docente está ligada a sobrevivência profissional, quando o professor deve dar provas de sua capacidade, a chamada edificação de um saber experiencial que se transforma em certezas profissionais, em rotinas, em modelos de gestão da classe e transmissão da matéria.

O autor acredita que, no momento em que o professor passa a atuar, os conhecimentos anteriores que possui, tais como as crenças, os valores, acertos e erros se fundem na prática deste docente conferindo-lhe competências e habilidades que o definem ser um bom ou não tão bom professor. Ao passar pelos cursos de formação os professores permanecem com suas concepções sobre o ensino semelhantes às do tempo de estudante e buscam solucionar seus entraves na profissão de modo a reproduzir o que foi vivenciado por ele na fase escolar.

De acordo com Tardif e Lessard (2011), durante muito tempo a profissão docente foi vista como vocação, principalmente nos primeiros anos da Educação Básica e nos países ocidentais, nos quais tem sido pouco valorizada, com baixos salários e baixo nível de formação. Para os autores, após a segunda guerra mundial, ocorreu a modernização da escola e uma evolução na carreira do professor, na direção de um trabalho mais estável e com formação universitária. A escola passou a ser aberta para todos, no sentido de tentar atender toda a população em idade escolar, e a responsabilidade por sua criação e manutenção passou a ser do Estado. Nesse sentido reformas importantes aconteceram, como o ensino centralizado na criança, o desenvolvimento da psicologia da aprendizagem e as perspectivas humanistas na busca pelas transformações da sociedade.

Os autores afirmam que:

Essa evolução geral do ensino responde, manifestadamente, às transformações da própria sociedade, pois esta se tornou mais complexa em todos os pontos de vista, de cinquenta anos até hoje. Ela exige das novas gerações uma formação cada vez mais longa, tanto no plano das normas que regem a organização da vida social e o exercício da cidadania, quanto no plano dos saberes e competências necessários para a renovação das funções socioeconômicas. Além disso, a maior parte dos observadores concordam em dizer que essa evolução está longe de terminar (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 8).

Hoje para dar conta da demanda do trabalho docente, aqui compreendido como uma rede de conexões complexas, o professor necessita muito ir além das questões acadêmicas. Torna-se necessário investir no desenvolvimento humano e tecnológico, gerir com qualidade o exercício da profissão, relacionar-se com os pais e alunos, ter atitudes e autonomia para colaborar com o aprendizado dos alunos, ou seja, o ensino tornou-se uma exigência social, “[...] um trabalho especializado e complexo, uma atividade rigorosa, que exige, daqueles e daquelas que a exercem, a existência de um verdadeiro profissionalismo” (TARDIF, LESSARD, 2011, p. 9).

A importância do profissionalismo dos professores é apontada por Tardif e Lessard (2011) no sentido de que o exercício da profissão seja efetivado de forma a desconstruir a imagem da docência como vocação para a construção de uma profissionalidade voltada para a compreensão de toda a problemática que a envolve, sobretudo em uma sociedade “[...] cada vez mais rápida e de aparência às vezes caótica” (p. 8). Os autores ainda continuam:

A expansão extraordinária dos conhecimentos e a profusão das novas tecnologias da informação e da comunicação, a transformação das estruturas familiares e comunitárias, a ascensão das referências culturais e morais, o empobrecimento das crianças em vários países ricos (principalmente os filhos das famílias monoparentais, sob a responsabilidade das mulheres), o pluralismo cultural e o relativismo ético, os comportamentos anômicos e o uso das drogas pelos jovens, as mutações do mercado de trabalho constituem alguns desses problemas e desafios, entre tantos outros (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 8).

Os autores apontam que esta perspectiva de transformações do ensino é recente: data da década de 80 e 90, principalmente nos anos 90. Divide a complexidade do exercício da docência e o convívio com as gerações futuras que não estão atraídas pelo trabalho escolar, o que preocupa e requer uma preparação dos jovens professores para o ensino. As questões orçamentárias atingem diretamente os professores que enfrentam os baixos salários, os poucos recursos e os desafios de trabalhar em sala de aula. “Em vários países os docentes se sentem muitas vezes isolados, esgotados e por toda a parte a sua mensagem é a mesma: eles não têm

tempo para fazer tudo e o nível de stress aumenta diante dos múltiplos obstáculos e dificuldades que encontram em seu trabalho diário”. (TARDIF, LESSARD 2011, p.10)

Na visão de Tardif (2011), no plano das horas de trabalho, nada se modificou desde 1960, mas em relação a complexidade qualitativa do ensino o quadro está “pesado”: o professor enfrenta grupos heterogêneos com diversas necessidades, a rigidez das instituições, a fragmentação da organização escolar, a dificuldade de personalizar o atendimento ao aluno e as longas horas de trabalho que abrangem todo o tempo do profissional de modo complexo.

Ainda, outras ações refletem decisivamente sobre os professores e sua prática, como os modos de regulação dos sistemas educacionais, a descentralização dos indicadores de rendimento e desempenho, a racionalização do trabalho dos agentes escolares, o lugar ocupado pelos pais e pela comunidade, a gestão e a competição entre as instituições e a força dos projetos pedagógicos. Para o autor, estas são tendências que modificaram a organização e o discurso de exercício do magistério.

Tardif e Lessard (2011) ainda expõem que, na América do Norte e Europa, a educação é vista como investimento educacional, com exigências em relação ao engajamento do professor nas atividades relativas a seu ofício, nas ações sócio-comunitárias e em relação, inclusive, às políticas docentes. Para os autores, é fundamental a existência de um movimento de profissionalização que contribua para a elevação dos níveis de formação para o aumento da qualidade de ensino. Entretanto, Tardif e Lessard (2011) consideram que estes objetivos ainda estão longe de inúmeras realidades, existentes apenas no campo das ideias, uma vez que o trabalho docente acaba se restringindo às restrições orçamentárias e ao aumento da tarefa dos docentes.

Os autores ainda afirmam que a formação dos professores revelam incertezas. Há sempre uma nova tendência a ser investigada, uma realidade que se fundamenta nos conhecimentos acadêmicos e na prática de sala de aula. Os professores se deparam com o enfrentamento de fenômenos, como o empobrecimento infantil, a exclusão, a exploração de modelos de autonomia e a dualidade da sociedade estruturada, sobre os quais precisam se posicionar com responsabilidade ética, exigência concreta do mundo do trabalho.

Tardif e Lessard (2011, p. 12) afirmam que “[...] não é preciso ser profeta nem feiticeiro para predizer que essas tendências vão manter e até se ampliar durante essa década que começa”, afinal os problemas contraditórios evoluem a passos lentos na educação.

2.3.1 Os saberes docentes

Há que se considerar, ainda sob o aspecto da formação profissional dos docentes, que os professores possuem saberes, sobre os quais constroem seu processo formativo e, conseqüentemente, sua profissionalidade. Esta pesquisa se fundamenta na concepção dos saberes docentes a partir das reflexões de Tardif (2011) sobre este tema, compreendendo sob a seguinte perspectiva:

Que o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais [...] (TARDIF, 2011, p. 33).

Embora compreenda a complexidade que envolve a constituição dos saberes docentes, advindos do campo da formação (inicial e continuada) e do campo do trabalho, Tardif (2011, p. 33) aponta que existe um “[...] *status* particular que os professores conferem aos saberes experienciais, já que [...] estes últimos se constituem, para eles, os fundamentos da prática e da competência profissional”.

Por este motivo, Tardif (2011, p. 262) explicita que “[...] os saberes profissionais dos professores são plurais e heterogêneos” e, por isto, a carreira do professor se desenvolve no processo de sua vida, da qual fazem parte a identidade e a socialização profissional.

Os saberes disciplinares advêm dos conhecimentos desenvolvidos pelos professores nos cursos universitários e são sustentados pelos conhecimentos didáticos e pedagógicos relativos a formação profissional, cheia de incertezas e reveses. Por isso, Tardif (2011) aponta a necessidade de uma formação contínua, em uma relação humana interativa, para que o professor construa elementos que o ajudem no seu autoconhecimento, no conhecimento dos alunos, da escola e dos seus próprios saberes.

De acordo com Tardif (2011),

[...] uma perspectiva epistemológica e ecológica do estudo do ensino e da formação para o ensino permite conceber uma postura de pesquisa que leva ao estudo dos saberes docentes tais como são mobilizados e construídos em situações de trabalho. Os trabalhos realizados de acordo com essa perspectiva mostram que os saberes docentes são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e que carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano (TARDIF, 2011, p. 269).

Os professores constituem-se como sujeitos protagonistas de um tempo histórico situados na realidade, atuando na constituição de fazeres que mediam os percursos sociais, quer de ordem econômica, política ou cultural. Para Tardif (2011), é no local de trabalho que

os professores se constituem como profissionais que influenciam e são influenciados e que constroem os seus saberes. Um movimento, dinâmico e complexo, na condução das práticas que se materializam no contexto escolar e que evidencia as similaridades e individualidades atribuídas aos processos reflexivos na entrada e permanência da profissão.

Em consonância com Tardif (2011), André (2010) acredita que ao se pensar sobre a prática do professor sob a perspectiva da escola, ficam evidentes as contradições entre teoria e prática, produção acadêmica e realidade escolar, organização do trabalho cotidiano e autonomia do professor.

Para a autora, estas contradições preservam a especificidade do ofício do professor como necessidade social, um conjunto de atividades determinadas pelo grupo que é adquirida pelos sujeitos ao realizar um trabalho de qualidade, somente por ele praticado. Quando se trata do saber docente, a dificuldade de reconhecimento entre o conhecimento próprio da docência e o componente curricular específico do professor, deve ser objeto de formação.

2.3.2 Formar professores alfabetizadores

Considerando os pressupostos apontados por Tardif (2011) quanto a constituição dos saberes docentes, há que se pensar a formação dos professores no que tange especificamente a formação de professores alfabetizadores.

Ao se considerar que os saberes docentes são complexos em sua natureza e estão interligados, é preciso um olhar intencional sobre a construção desses saberes por cada professor alfabetizador. Se os saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais vão se constituindo no campo da formação e do trabalho, como aponta Tardif (2011), há que se ter um olhar intencional sobre estas esferas também no campo da alfabetização, a fim de se compreender como estes saberes são construídos, de forma a permitir a efetivação de ações formativas específicas para essa população docente.

As diretrizes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012) apontam que a formação continuada dos professores alfabetizadores precisa garantir, dentre outros aspectos, as ferramentas para planejar a ação de alfabetizar. Isso porque se compreender que a formação do professor não se encerra na conclusão do curso de graduação, mas é um processo contínuo, que ocorre durante seu ingresso na profissão e permanece ao longo de toda a sua trajetória docente, no cotidiano da sala de aula e nas formações das quais participa em serviço.

Acredita-se que as formações que ocorrem no próprio ambiente de trabalho do professor permitem que o docente faça um movimento de olhar para a sua própria prática e refletir sobre ela, a partir de uma perspectiva teórica e contextual, como afirmam André (2010), Tardif (2011) e Weisz (2004). Há dúvidas e conflitos que aparecem a cada dia, dificuldades e a necessidade de se favorecer a troca de experiências e propiciar reflexões mais aprofundadas sobre a própria prática. Isso só é possível quando a formação é integrada ao cotidiano da escola, com garantia do ambiente adequado e do tempo para os momentos individuais e coletivos de estudo.

Freire (1996), já afirmava que é por meio dos processos de formação continuada, em serviço, no movimento de reflexão constante entre teoria e prática que o professor vai construindo intencionalmente sua profissionalidade:

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que pode se melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu distanciamento epistemológico da prática, enquanto objeto de sua análise, deve ela aproximá-la ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade (FREIRE, 1996, p. 43-44).

Weisz (2004, p. 16) acredita que toda prática docente contém “[...] um conjunto de ideias, concepções e teorias”, nem sempre conscientes. A formação de professores deve caminhar no sentido de permitir que o docente vá construindo intencionalmente os saberes necessários à sua atuação pedagógica. Para isso, há a necessidade de se desvelar os seguintes aspectos:

Qual a concepção que o professor tem, e que se expressa em seus atos, do conteúdo que ele espera que o aluno aprenda.
Qual concepção que o professor tem e que se expressa em seus atos, do processo de aprendizagem, isto é, dos caminhos pelos quais a aprendizagem acontece;
Qual a concepção que o professor tem, e que se expressa em seus atos, de como deve ser o ensino (WEISZ, 2004, p.55).

Se o saber do docente está construído em uma perspectiva que considera o aluno como sujeito da aprendizagem, a atuação do professor deve ocorrer de forma consciente e crítica, necessária para que os alunos avancem na construção do conhecimento. Freire (1996, p.43) afirma que “A prática docente crítica, implicate do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Para que as intervenções pedagógicas levem em conta o aprendizado, espera-se que os alunos estejam envolvidos em

situações de sucesso no aprender e, por isso, necessário se faz rever e refletir sobre como o sujeito aprende.

Weisz (2004) afirma que os conhecimentos prévios dos alunos, ou seja, o que os alunos já sabem, são o ponto de partida para a elaboração de atividades desafiadoras que façam os discentes buscarem respostas a uma situação problema. O trabalho pedagógico do professor está em conhecer as necessidades da classe, na organização e planejamento das ações que contribuam para a organização das ideias e motivem as crianças a desenvolverem estratégias e procedimentos que as façam avançar.

Freire (1996, p. 33) afirma que a prática docente, ao considerar os conhecimentos prévios dos alunos, caminha em direção à premissa que afirma que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”.

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor, e mais amplamente à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos [...]. Por que não estabelecer uma necessária intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles tem como indivíduos? (FREIRE, 1996, p.33-34).

Ao considerar os saberes dos alunos e refletir sobre eles, é fundamental compreender os “erros” cometidos pelos alunos como parte integrante do seu processo de formação. A compreensão do como a criança tentou resolver a atividade e a natureza do erro cometido por ela são ferramentas adequadas para a compreensão do como ela pensou para atingir aquele resultado. Analisando o que não está correto, o erro deixa claro o pensamento e a estratégia do aluno. A intervenção que o professor realiza neste momento valoriza o esforço feito por ele, na tentativa de resolver a questão:

O que move as crianças é o esforço para acreditar que atrás das coisas que elas têm de aprender existe uma lógica. De certa maneira, aprender é, para elas, ter de reconstruir suas ideias lógicas a partir do confronto com a realidade. (WEISZ, 2004, p.42)

Ao saber o que a criança pensa a respeito do tema, o professor tem a oportunidade de criar espaços para o diálogo e deixar em evidência o que o aluno sabe sobre o conteúdo, valorizando o que de fato precisa ser ensinado. Portanto, o diálogo e a observação são necessários para construção do conhecimento.

Segundo Weisz (2004, p. 48), “o professor que pretenda qualificar-se melhor para lidar com a aprendizagem dos alunos precisa desenvolver uma postura investigativa”. Tal

postura pra Freire (1996, p. 32), caracteriza a premissa de que “[...] ensinar exige pesquisa”, ou seja, compreende investigar o movimento da aprendizagem que o aluno realiza enquanto aprende.

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 1996, p. 32).

O trabalho pedagógico requer uma mudança de postura frente ao conhecimento, pois, ao reconhecer que o aluno pensa, ele respeita e apoia o aprendiz por convicção e princípios fundamentos de interação e produção de novos saberes. Weisz (2004, p. 57) afirma que, “[...] no mundo em que vivemos, onde o acesso e o uso eficaz da informação é condição de plena inserção social, a tarefa do professor se sofisticou, assim como as exigências em relação à sua formação”. O professor precisa refletir na busca de soluções para que as atividades façam as crianças avançarem em suas aprendizagens.

As ações dos professores em sala de aula devem estar apoiadas nos questionamentos e na compreensão do mundo das relações políticas, econômicas e sociais, para as quais chamava a atenção Freire (2008), que acreditava ser possível alfabetizar para o letramento como uma opção política do educador.

As reflexões a que esta pesquisa se destina em relação a alfabetização, permeiam as ações que contribuem para que o trabalho dos professores alfabetizadores se efetivem na interação professor e aluno, e na própria construção dos saberes que possuem e que praticam sobre a docência.

Assim, a perspectiva da formação de professores encontra um delineamento nas afirmações de Weisz (2004), Freire (1996), André (2010) e Tardif (2011), no sentido de permitir a compreensão de que os saberes docentes são interligados. Há que se desenvolver saberes de ordem curricular na mesma medida em que se desenvolvem os saberes disciplinares, profissionais e experienciais. Esta ação implica o fazer pessoal de cada professor, suas habilidades e princípios capazes de imprimir qualidade nas atitudes e na condução da relação professor e aluno.

É fundamental que as áreas de pesquisa científica contribuam com posições claras e coesas, assumindo o papel de fortalecedor do coletivo profissional, para que nenhuma área do conhecimento seja mais importante do que a outra, constituindo a conexão entre todos os saberes afins do desenvolvimento humano. Sob esta perspectiva, compreende-se que a

docência e os saberes por ela construídos possuem, iminentemente, uma natureza interdisciplinar.

2.3.3 Interdisciplinaridade e Formação de Professores

Ao discutir interdisciplinaridade e formação de professores faz-se necessário compreender o conceito de interdisciplinaridade, os princípios que constituem a atitude interdisciplinar e a interdisciplinaridade na formação de professores.

2.3.3.1 O conceito de interdisciplinaridade

Fazenda (2001, 2013) e Lenoir (2005-2006) concordam em afirmar que a interdisciplinaridade é um conceito complexo e polissêmico. Por esse motivo, é fundamental compreender sua origem etimológica e, conseqüentemente, os significados que possui:

O prefixo **inter**, do latim, desencadeia inúmeros significados: entre, no interior de dois, no meio, fazer a ligação, estabelecer nexos, junto, uma ponte no processo de ir e vir. A palavra disciplina também vem do latim **disciplina ae**, ensino, instrução, educação e, ao longo do tempo recebeu outros significados, inclusive matéria organizada em conteúdos. O sufixo **dade**, também do latim, oferta a idéia de movimento, ação (SALVADOR, 2006, p. 116-117).

Sob essa perspectiva, Fazenda (2013) define interdisciplinaridade a partir de uma lógica que considera o movimento existente entre as ciências, entre as disciplinas e entre o próprio conhecimento, numa perspectiva que está para além do conhecimento escolar:

Se definirmos interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar currículo apenas na formatação de sua grade. Porém, se definirmos interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do local onde se formam professores (FAZENDA, 2013, p. 17).

Os estudos de Lenoir (2005-2006) apontam para uma discussão mundial deste termo, cuja compreensão adquire tônicas mais ou menos acentuadas com referência à cultura da localidade na qual está inserido. Para o autor, países de cultura francesa tendem a compreender a interdisciplinaridade a partir da perspectiva de um saber-saber, considerando as questões de natureza epistemológica. Já países de cultura anglo-saxônica tendem a compreender a interdisciplinaridade pela dimensão de um saber-fazer, com relação às práticas. No caso do Brasil, o autor expressa uma tônica que considera um saber-ser,

preocupado com a constituição dos sujeitos envolvidos nos processos de construção científica e de ensino e aprendizagem:

Se a lógica francesa é orientada em direção ao saber e a lógica americana sobre o sujeito aprendiz, parece-me que a lógica brasileira é dirigida na direção do terceiro elemento constitutivo do sistema pedagógico-didático, o docente em sua pessoa e em seu agir (LENOIR, 2005-2006, p. 05).

Sobre isso, José (2011, p. 169) afirma que existe “[...] uma complementaridade entre cada abordagem, pois ao mesmo tempo em que cada uma delas traz um olhar distinto, traz também um valor acrescido que não deveria ser considerado em nenhum momento como exclusivo”. Esta relação também se estabelece ao se considerar a interdisciplinaridade a partir da perspectiva da escola, em que as disciplinas deveriam estabelecer relações de complementaridade:

Cada disciplina precisa ser analisada não apenas no lugar que ocupa ou ocuparia na grade, mas nos saberes que contemplam, nos conceitos enunciados e no movimento que esses saberes engendram, próprios de seus lócus de cientificidade. Essa cientificidade, então originada das disciplinas, ganha *status* de interdisciplinar no momento em que obriga o professor a rever suas práticas e redescobrir seus talentos, no momento em que ao movimento da disciplina seu próprio movimento for incorporado (FAZENDA, 2013, p. 18).

Ao se pensar a interdisciplinaridade a partir da perspectiva que vai além da integração entre saberes e/ou disciplinas e perpassa a dimensão do que ocorre na prática educativa, torna-se necessário discutir sobre os princípios que constituem o que Fazenda (2001) denomina “atitude interdisciplinar”.

2.3.3.2 Princípios que constituem a atitude interdisciplinar

O processo de metamorfose pelo qual passamos, e que fatalmente conduzirá a um saber mais livre, mais nosso, mais próprio e mais feliz, é um processo lento, exige uma atitude de espera, não uma espera passiva, mas vigiada. [...] Ela exige que provemos aos poucos o gosto da paixão por formar até nos embebedarmos dela, porém o sentido que um trabalho interdisciplinar desperta e para o qual não estamos preparados é o da sabedoria, de aprender a intervir sem destruir o construído (FAZENDA, 2001, p. 18).

Fazenda (2001) afirma que a atitude interdisciplinar é constituída por princípios: coerência, humildade, respeito, espera, desapego e olhar, os quais serão descritos.

A **coerência** se constitui um princípio importante, na medida em que aproxima o discurso da ação docente. Sobre isso, Freire (1996, p. 38) afirma: “Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo”.

À dimensão interdisciplinar, a coerência é um dos seus princípios, é uma virtude mãe, é o fio que faz a conexão entre os fios que formam a trama do tecido do conhecimento, é uma das diretrizes que norteiam todo o seu trabalho, e não poderia ser diferente, pois ela é a amálgama entre o manifesto e o latente, entre o pensar, o fazer e o sentir (GIACON, 2001, p. 37).

Da mesma forma que a coerência é um princípio condutor da atitude interdisciplinar, a **humildade** é fundamental para o seu exercício.

Espírito Santo (2007, p. 27) afirma que: “A origem da humildade é ‘húmus’ – terra. Sinal de que aqui estamos [...] Saber que nessa ‘terra’ viemos buscar o sentido de nossa origem. Sem humildade não teremos os pés no chão. Não poderemos acolher [...]. Olhar verdadeiramente para o Outro”.

No diálogo, numa atitude de humildade reconhecer que somos eternos aprendizes que o saber não se esgota em nós mesmos; de que pouco sabemos e que ainda que pensemos saber muito a respeito de algo, de uma situação ou fenômeno, sempre temos muito a aprender nas relações que estabelecemos com o outro, com os teóricos que já pesquisaram sobre o assunto e com a própria vida. (FAZENDA, 2006, p. 118-122)

A **espera** se configura como outro princípio também importante para a interdisciplinaridade:

Na educação, esperar é uma constante. O professor, a professora sabe, não importa o grau de especialização ou o nível de ensino, que o aluno, a aluna, precisa de tempo de espera, amadurecimento para introjetar conhecimentos, torna-los seus, fazendo uso adequado daquilo que se ensinou, tornando-o parte integrante de seu cotidiano e de seus projetos de vida (CASCINO, 2001, p. 109).

A ação da espera está conectada a outro princípio da atitude interdisciplinar, o **desapego**. Compreender o desapego exige deixar claro o seu contrário, a apego:

Quando o professor se apega as suas metodologias e aos seus conceitos, de forma a aderir-se a eles, encontra muita dificuldade no processo de adaptação a outras metodologias de ensino, de aprendizado e de relacionamento. O desapego, proposto pela Teoria da Interdisciplinaridade, propõe ao educador não permitir que a rotina, muito menos o conhecimento que possui, “colem” em si. Este vocábulo, portanto, não está relacionado à indiferença e ao desinteresse, mas sim a falta de apego ao que é estático (JOSÉ, 2011, p. 184).

O desapego, atrelado aos princípios da humildade e da coerência, exigem do docente um movimento em relação a um outro princípio igualmente importante, o **respeito**:

Como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo. Não faz mal repetir a afirmação várias vezes feita neste texto – o inacabamento de que nos tornamos conscientes nos fez seres éticos. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros (FREIRE, 1996, p. 66).

Por fim, o **olhar** se constitui como o princípio fundamental da atitude interdisciplinar, sobretudo na medida em que possibilita a aproximação concreta na relação professor e aluno. Sobre isso, Fazenda (2001) discorre sobre a intensidade de mudanças que o olhar, a partir da perspectiva da interdisciplinaridade, provoca nas práticas pedagógicas que ocorrem no cotidiano da sala de aula:

Se eu fixar meu olhar em um aluno e ele corresponder, terei um instante em minha fase de vida onde a interação entre eu e o aluno será em um único sentido, em um único momento. Tive a intencionalidade de olhar o aluno, mas esta minha intencionalidade despertou no aluno o desejo de me olhar também, então nós dois, neste momento, que é um tempo único, saímos da questão do olhar e subimos a um patamar maior, que é transcendente, está fora de ambos (eu e o aluno), onde os desejos foram cooptados de forma que ambos subiram juntos em um momento de transcendência onde podemos realizar coisas que estão além da fusão de nossos olhares, coisas muito mais eternas. Talvez em uma breve fusão de olhares possamos cooptar o olhar da humanidade toda! (FAZENDA, 2001, p. 225).

A interdisciplinaridade expressa mudanças de atitude em relação a prática pedagógica comprometida em superar a fragmentação do conhecimento. O conceito compreende o fazer cotidiano, o pensamento e a reflexão sobre a prática, o espaço escolar, a natureza da prática do professor aproximando a busca do conhecimento como contribuição teórica em construção. Um diálogo entre os pares que modifica a prática isolada em mudança de atitudes para atuar no coletivo com base no projeto político- pedagógico.

A atitude que adotamos frente às questões da interdisciplinaridade tem sido de respeito às práticas cotidianas dos professores, às suas rotinas. Porém esse respeito impele-nos a fazê-los acreditar e conhecer novos saberes, novas técnicas, novos procedimentos. Nosso trabalho parte do pressuposto que as práticas dos professores não se modificam a partir de imposições, mas exige um preparo especial no qual os mesmos sintam-se participantes comprometidos. Trabalhamos a partir da descoberta e valorização de quem são os professores, de como atuam, indicando caminhos alternativos para seus fazeres (FAZENDA, 1999, p. 158).

Fazenda (2013) afirma que o pensar interdisciplinar surge de uma proposição para a realização de um projeto que se deseja conhecer. Há a necessidade de conhecer o que os

alunos sabem para reduzir as contradições e inquietudes com envolvimento e comprometimento de todos. A sala de aula passa a ser o espaço de interação e reflexão para a produção dos saberes. “A lógica que a interdisciplinaridade imprime é a da invenção, da descoberta, da pesquisa, da produção científica, porém gestada num ato de vontade, num desejo planejado e construído em liberdade” (FAZENDA, 2001, p. 19).

As disciplinas independentes são um obstáculo ao posicionamento científico interdisciplinar que compreende que a articulação entre os saberes fundamenta a dinâmica das relações culturais. Isso porque a interdisciplinaridade interliga as disciplinas, instiga e organiza os saberes científicos na busca por soluções viáveis aos problemas da vida em sociedade.

Fazenda (2013, p. 21) acredita que “[...] a força do encontro possibilita ao homem ascender às gêneses naturais e culturais. O encontro possibilita a descoberta do indizível do outro, permite pesquisar a ordem dos gestos, a mímica do olhar, o sentido das atitudes latentes e pulsantes”.

2.3.3.3 Interdisciplinaridade na formação de professores

Fazenda (2013) concebe a interdisciplinaridade como o diálogo como uma categoria fundamental à ação interdisciplinar. Por meio do diálogo é possível compreender o discurso e o que é silenciado, ou seja, as entrelinhas das diferentes mensagens.

A formação interdisciplinar de professores dialoga com a reflexão em relação as intervenções do professor enquanto atua em sala de aula. Estas intervenções condizem com as competências necessárias para a realização do exercício da docência em decorrência dos diferentes saberes.

Para a autora, a formação interdisciplinar deve ser pensada para uma perspectiva que vá além dos saberes disciplinares. “Entenda-se por saberes disciplinares: os saberes da experiência, os saberes técnicos e os saberes teóricos interagindo de forma dinâmica sem nenhuma linearidade ou hierarquização” (FAZENDA, 2013, p. 23).

De acordo com a autora, a formação interdisciplinar de professores “[...] deveria ser vista de um ponto de vista [...] onde a ciência da educação, fundamentada num conjunto de princípios, conceitos, métodos e fins, converge para um plano metacientífico” (FAZENDA, 2013, p. 23), nos quais as disciplinas dialogam entre si, algo novo sob a perspectiva da

intervenção educativa. Uma compreensão do ato educativo compreendido no conhecimento científico como uma dimensão dinâmica e complexa.

Quando a escola se abre para um novo olhar para a educação que ministra, a possibilidade de elaborar um projeto interdisciplinar começa a tomar forma, tornando-se mais concreta. A interdisciplinaridade passa, então, a não ser mais vista como a negação da disciplina. Ao contrário, é justamente na disciplina que ela nasce. Muito mais que destruir as barreiras que existem entre uma e outra, a interdisciplinaridade propõe sua superação. Uma superação que se realiza por meio do diálogo entre as pessoas que tornam a disciplina um movimento de constante reflexão, criação — ação. Ação que depende, antes de tudo, da atitude das pessoas. É nelas que habita — ou não — uma ação, um projeto interdisciplinar (JOSÉ, 2013, p.100-101)

Nesse sentido, pensar a interdisciplinaridade a partir da perspectiva da formação de professores exige compreender o espaço escolar, as relações e interações que ocorrem dentro da escola como necessário, pois expressam o sentido das vidas que nela habitam (FAZENDA, 2013). Portanto, pensar e agir interdisciplinarmente possibilita compreender a formação docente a partir da compreensão dos significados, da motivação e dos sentidos que convergem entre si.

Segundo Fazenda (2013), o papel do professor está fundamentado no autoconhecimento e na compreensão das ações que avaliam e reorganizam a prática cotidiana. O professor interdisciplinar aprende a ser pesquisador para atender as suas inquietações, para poder intervir com ações educativas eficazes, imprimindo em seus alunos sua marca pessoal.

As ações do professor exigem profunda compreensão do humano, uma tarefa de alta complexidade, um trabalho difícil mediante as questões sociais. Muitos desconhecem as possibilidades de formação interdisciplinar, por estarem imersos em um sistema fragmentado, neste sistema não há autonomia, reproduz-se o que a anos se vem fazendo sem questionar os motivos. Para a autora, para buscar os sentidos é preciso ousar por meio do diálogo, o que exige ousadia e coragem para avançar e recuar em relação a superficialidade e aos comportamentos excludentes:

A questão da interdisciplinaridade e formação docente, em particular está intimamente ligada à problemática da intervenção educativa. O olhar interdisciplinar sustentado pela intervenção educativa nos convida, de fato, a questionar a prática profissional dentro de uma perspectiva multirreferencial. Primeiramente, lembramos que o desenvolvimento de docente-formador interdisciplinar é acompanhado de um recurso manifesto na análise das práticas (FAZENDA, 2014, p. 17).

O desafio na formação interdisciplinar está para a capacidade de identificar os diversos saberes no ato de ensinar. A reflexão, na qual paira a intervenção educativa, está para a

formação do professor ancorada nos pesquisadores com ensinamentos práticos do que seja a ação interdisciplinar.

Fazenda (2001) afirma que a prática fundamentada na investigação desenvolve uma atitude interdisciplinar de modo transformador, ou seja, uma mudança de atitudes em relação a interação disciplina, escola e conhecimento. O ensino pautado na interação dos diversos saberes compreende a interação de ideias, conceitos onde os propósitos sejam o aprender com base no diálogo, que rompa com o isolamento e a fragmentação, para a interação, pois somos íntegros.

De um modo análogo, penso que os educadores precisam estabelecer redes de diálogo para estudar os desenhos caprichosos das teorias e práticas interdisciplinares que atravessam a sala de aula, para compreender melhor e avançar na vida das escolas (FAZENDA, 2006, p. 67)

A prática do diálogo inicia-se com a equipe escolar decidida a reduzir a exclusão social com intenções e propósitos educativos, definidos para oportunizar, a todos, condições de aprendizado efetivo, onde o pensamento reflexivo, o desenvolvimento de competências e a busca do autoconhecimento sejam ferramentas de trabalho.

2.4 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012) é uma Política Pública Nacional, constituída para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 08 (oito) anos de idade. Ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, de acordo com o Decreto nº 6094, de 24/4/2007, o que define no art.2º, é responsabilidade dos governantes que se efetive a alfabetização até os oito anos (BRASIL, 2007).

Estabeleceu-se um Programa de Formação de Professores com o objetivo de oferecer subsídios teórico-práticos para que os professores alfabetizem seus alunos em Língua Portuguesa e Matemática.

O Programa de Formação dos Professores Alfabetizadores tem por referência os livros e materiais didáticos e pedagógicos fornecidos pelo Ministério da Educação. Todas as escolas de educação básica podem ser contempladas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e pelas Ações do Pacto, o que inclui as escolas do campo, com livros específicos para as salas multisseriadas. As escolas participantes têm como objeto de análise os cadernos de estudo e as práticas desenvolvidas em sala de aula pelos professores participantes dos encontros de formação.

As discussões da formação continuada oferecidas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012), introduzem os conhecimentos propostos pelo programa anterior, denominado Pró Letramento, aprofundando questões sobre as concepções de alfabetização; o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental; os direitos de aprendizagem dos anos iniciais; a avaliação; a elaboração de instrumentos de avaliação; exploração e uso dos materiais distribuídos pelo MEC para uso em sala de aula.

As propostas formativas apresentam o Programa de Formação como necessário para instrumentalizar os professores de forma que eles garantam os direitos de aprendizagem dos alunos acerca da alfabetização:

Por que é necessário definir Direitos de Aprendizagem para o Ciclo de Alfabetização? Retomando o princípio do direito de aprender, como direito prioritário, a definição dos Direitos de Aprendizagem é respaldada na história do movimento curricular brasileiro no que se refere à alfabetização. Não é uma proposta de currículo, mas um marco na busca de articulação entre as práticas e as necessidades colocadas pelo cotidiano da escola (BRASIL, 2012, s/p).

É importante mencionar que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa surge como uma luta para garantir o direito de alfabetização até o final do ciclo. Em 2014, sob a perspectiva da formação de linguagem, foi também organizado o material da alfabetização matemática.

A formação continuada de professores alfabetizadores prevista pelo Pacto se dá por meio de um curso, que apresenta uma estrutura de funcionamento na qual as universidades, secretarias de educação e escolas devem articular a realização do processo formativo dos professores alfabetizadores atuantes nas escolas e nas salas de aula (BRASIL, 2015).

O formador selecionado pelas universidades públicas atua na formação dos orientadores que por sua vez formam os profissionais da alfabetização que atuam nos três primeiros anos iniciais.

Os cadernos foram elaborados para auxiliar o trabalho dos formadores, orientadores de estudo e profissionais alfabetizadores, com o propósito de produzirem as experiências e os conhecimentos discutidos em cada grupo. Eles estão constituídos por seções assim denominadas: “Iniciando a conversa”; “Aprofundando o tema”, “Compartilhando”, “Para saber mais”, “Sugestões de Atividades para os encontros em grupos”, “Atividades para Casa e Escola”. O estudo de formação introduz o tema dos cadernos com a leitura. No aprofundamento do tema os textos conduzem a reflexão sobre o assunto em debate. Na seção

sugestões apresentam-se as atividades para aplicação em sala de aula e a devolutiva no grupo com informações sobre o que ocorreu na aplicação da atividade.

Para resguardar de fato o direito a aprendizagem seria importante que os docentes, selecionados para os anos iniciais, permanecessem articulados ao processo de alfabetização mantendo-se nos três anos iniciais como alfabetizadores, o que nem sempre ocorre de fato.

No início e final do 2º ano, é aplicada a avaliação externa, com o objetivo de diagnosticar, por meio de instrumento sistematizado, quais conhecimentos sobre o sistema alfabético de escrita e quais habilidades de leitura as crianças dominam. A aplicação e análise dos dados são realizadas pelos próprios professores. A avaliação diagnóstica anual externa é aplicada no final do 3º ano, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), para checagem de todo o percurso de aprendizagem do aluno.

O foco do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é garantir a aprendizagem das crianças, portanto, é necessário investir no planejamento, nas ações que orientam a intervenção pedagógica e na articulação dos conhecimentos específicos a essa faixa etária. Em suma possibilitar o diálogo dos professores com seus pares e gestores, bem como permitir a reflexão sobre o processo de trabalho pedagógico que evite a improvisação, para que se efetive a articulação dos conhecimentos básicos nas diferentes etapas da escolaridade (BRASIL, 2012).

A continuidade dos trabalhos durante os três primeiros anos do Ensino Fundamental é uma das formas de garantir as condições mais seguras de planejamentos em longo prazo, sobretudo para lidar com as aprendizagens mais complexas. Deste modo, manter os mesmos professores durante todo o ciclo de alfabetização é uma boa estratégia de organização do trabalho dos docentes nestes anos de ensino. No mínimo, os alfabetizadores precisam atender aos seguintes critérios para atuar nos Anos Iniciais:

1. ter domínio dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento do ensino da leitura e da escrita na perspectiva do letramento;
 2. ter habilidades para interagir com as crianças, dinamizando o processo pedagógico e promovendo situações lúdicas de aprendizagem;
 3. ser assíduo e pontual, evidenciando compromisso com os processos pedagógicos;
 4. ter sensibilidade para lidar com a diversidade social, cultural, de gênero e etnia.
- (BRASIL, 2015, p. 12)

Por isso, entende-se que aos oito anos de idade, as crianças já tenham assimilado o sistema de escrita, o domínio da fluência de leitura, das estratégias de compreensão e produção de textos escritos. Para que as aprendizagens se consolidem em relação as

dimensões do ensino, as ações pedagógicas fundamentam-se no conhecimento do currículo e do planejamento do professor ao iniciar o ano letivo.

3 MÉTODO

Esta pesquisa caracteriza-se como descritiva, de natureza qualitativa, ao considerar a relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito; questionando a prática do professor alfabetizador, o cotidiano escolar e as questões relacionadas a apropriação da leitura e da escrita na idade certa. O percurso metodológico foi escolhido de forma a garantir as falas dos sujeitos uma interpretação fidedigna, a partir de sua realidade prática, objetiva e subjetiva.

De acordo com Bogdan & Biklen (1994), o conceito de pesquisa qualitativa envolve cinco características básicas que configuram este tipo de estudo: ambiente natural, dados descritivos, preocupação com o processo, preocupação com o significado e processo de análise indutivo. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.

Segundo os autores, a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada via de regra, por meio do trabalho intensivo de campo.

Para Triviños (1987), a abordagem de cunho qualitativo trabalha os dados buscando seu significado, tendo como base a percepção do fenômeno dentro do seu contexto. O uso da descrição qualitativa procura captar não só a aparência do fenômeno como também suas essências, procurando explicar sua origem, relações e mudanças, e tentando intuir as consequências:

[...] uma espécie de representatividade do grupo maior dos sujeitos que participarão no estudo. Porém, não é, em geral, a preocupação dela a quantificação da amostragem. E, ao invés da aleatoriedade, decide intencionalmente, considerando uma série de condições (sujeitos que sejam essenciais, segundo o ponto de vista do investigador, para o esclarecimento do assunto em foco; facilidade para se encontrar com as pessoas; tempo do indivíduo para as entrevistas, etc.) (TRIVIÑOS, 1987, p.132).

Para Gil (1999), o uso dessa abordagem propicia o aprofundamento da investigação das questões relacionadas ao fenômeno em estudo e das suas relações, mediante a máxima valorização do contato direto com a situação estudada, buscando-se o que era comum, mas permanecendo, entretanto, aberta para perceber a individualidade e os significados múltiplos.

3.1 População/Amostra

A pesquisa foi realizada com 25 (vinte e cinco) professoras alfabetizadoras, que lecionam para os anos iniciais do Ensino Fundamental e que participaram da formação

oferecida pelo "Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa" (PNAIC) em uma Rede Municipal de Ensino do Vale do Paraíba Paulista no ano de 2014.

3.2 Instrumentos de Pesquisa

Foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa:

a) Questionário: foi aplicado um questionário com questões abertas e fechadas para todos os 25 professores participantes do grupo de formação continuada com o objetivo investigar: a formação acadêmica, experiência profissional e a experiência como professor alfabetizador, de cada docente. O questionário pode ser observado em sua íntegra no Apêndice I.

Segundo Cervo & Bervian (2002, p. 48), o questionário “[...] refere-se a um meio de obter respostas às questões por uma fórmula que o próprio informante preenche”. Ele pode conter perguntas abertas e/ou fechadas. As abertas possibilitam respostas mais ricas e variadas e as fechadas maior facilidade na tabulação e análise dos dados.

De forma idêntica, Lakatos e Marconi (2001, p. 88) definem o questionário estruturado como uma “[...] série ordenada de perguntas, respondidas por escrito sem a presença do pesquisador”. Dentre as vantagens do questionário, destacam-se as seguintes: permite alcançar um maior número de pessoas; é mais econômico; a padronização das questões possibilita uma interpretação mais uniforme dos respondentes, o que facilita a compilação e comparação das respostas escolhidas, além de assegurar o anonimato ao interrogado.

b) Entrevista semi-estruturada: a entrevista contou com a participação de 15 (quinze) professores que se dispuseram a participar desta etapa da pesquisa. Procurou-se investigar na entrevista: os conhecimentos do professor que alfabetiza para o letramento, o que eles compreendem por formação leitora e escritora, como organizam suas atividades e qual o melhor método para alfabetizar na idade certa. O roteiro para a entrevista semi-estruturada pode ser observado no Apêndice II.

De acordo com Gil (1999), a entrevista é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizadas nas pesquisas sociais. Esta técnica de coleta de dados é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam e desejam, assim como suas razões para cada resposta. Segundo Gil (1999), há ainda algumas vantagens na utilização da técnica de entrevista, tais como maior abrangência, eficiência na obtenção dos dados, classificação e quantificação.

Além disso, se comparada com os questionários, não restringe aspectos culturais do entrevistado, possui maior número de respostas, oferece maior flexibilidade e possibilita que o entrevistador capte outros tipos de comunicação não verbal.

3.3 Procedimentos para Coleta de Dados

Por utilizar seres humanos para a coleta de dados, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP - UNITAU), que tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos e aprovada sob o número: CAAE 39320214.8.0000.5501.

Após sua aprovação, por meio de protocolo, foi solicitado a Secretaria Municipal de Educação a autorização para se realizar a coleta de dados. Em seguida, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A) aos sujeitos que aceitaram participar do estudo, sendo-lhes garantido o sigilo de sua identidade, bem como assegurada sua saída do presente estudo, se assim o desejassem, a qualquer tempo. Foi esclarecido aos sujeitos da pesquisa que a participação não ocasionaria nenhum tipo de risco, ônus e/ou despesa aos mesmos, sendo os dados coletados nas dependências da própria instituição de ensino onde os voluntários trabalham, em horário condizente com as disponibilidades destes. Foi esclarecido ainda que a participação dos sujeitos no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de ônus, ficando excluídas as indenizações legalmente estabelecidas. Após o aceite dos professores alfabetizadores e autorização da Secretaria Municipal de Educação do Município estudado, os Instrumentos de Pesquisa foram aplicados da seguinte forma:

a) Questionário: o questionário foi aplicado pela pesquisadora na segunda quinzena do mês de março de 2015, em reunião de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), com os 25 (vinte e cinco) participantes de uma só vez, após acordo com o formador responsável pelo curso.

b) Entrevista semi-estruturada: os 15 (quinze) professores alfabetizadores que se disponibilizaram a participar da entrevista semi-estruturada foram convidados a se reunirem com a pesquisadora em seus locais de trabalho. A pesquisadora entrou em contato com o gestor da escola de cada um dos professores, para definição da melhor data, local e horário, a fim de que nenhuma atividade docente fosse prejudicada. As entrevistas foram realizadas individualmente seguindo o roteiro pré-definido no Apêndice II e gravadas em mídia digital.

Seu conteúdo permanecerá arquivado pelo período de 5 (cinco) anos, quando será descartado. Foram necessárias três semanas para que todas as entrevistas fossem realizadas.

Os professores não tiveram dúvidas em relação as perguntas e demonstraram interesse em participar da pesquisa. A pesquisadora também anotou as principais representações dos entrevistados em um caderno, utilizado para este fim específico.

3.4 Procedimentos para Análise de Dados

A análise dos dados investigados, obtidos por meio do questionário e da entrevista, foram sistematizados por meio da análise do conteúdo de Bardin (2009).

A análise de conteúdo é uma técnica de investigação destinada a formular, a partir de certos dados, inferências reprodutíveis e válidas que se podem aplicar a um contexto. Como ferramenta, sua finalidade consiste em proporcionar conhecimentos, novas interpretações, novas formas de fazer e um guia prático para a ação. De acordo com Bardin (2009), trata-se de:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2009, p. 91).

Os 25 (vinte e cinco) questionários respondidos foram tabulados de maneira manual pela pesquisadora e apresentados para fins de análise em gráficos. Já as 15 (quinze) entrevistas foram analisadas sistematicamente a partir dos seguintes procedimentos: a) transcrição literal das falas dos professores alfabetizadores; b) classificação inicial das entrevistas por pergunta feita; c) análise de cada resposta pela pesquisadora, identificando os aspectos principais de cada resposta; d) classificação das respostas em função de ocorrências simultâneas de vocabulário.

A partir desta ação os dados foram codificados, o texto foi construído considerando a triangulação dos seguintes métodos:

- 1) A análise de conteúdo das falas dos sujeitos (questionários e das entrevistas);
- 2) O referencial teórico que fundamenta as práticas de alfabetização e letramento e a formação de professores;
- 3) O contexto vivido pelos Sujeitos.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os resultados aqui apresentados traduzem a percepção de 25 (vinte e cinco) professoras alfabetizadoras que responderam ao questionário e das 15 (quinze) professoras que foram entrevistadas. Estas últimas tiveram seus nomes substituídos por nomes fictícios, escolhidos aleatoriamente pela pesquisadora. No caso das respostas aos questionários, as professoras tiveram seu nome substituído por “P”, acrescido do número do questionário, de 1 a 25, ou seja, P1, P2, P3 e assim sucessivamente.

É importante mencionar que a análise e discussão dos dados, são apresentados a partir dos temas que nortearam as falas das professoras, alternando dados advindos dos questionários com os obtidos por meio das entrevistas. As professoras, ao participarem da pesquisa, expressaram o quanto é importante falar sobre a prática em sala de aula e que esses momentos no cotidiano escolar se restringem as conversas de corredor e café, ou em momentos de reuniões de conselho de classe e planejamento.

Na visão das entrevistadas, falar sobre a prática expõe ideias e conflitos pertinentes à complexa atuação em sala de aula que não se restringe somente ao ensino dos conteúdos. Compreende-se na fala das professoras, ao narrar suas vivências, os desafios, a experiência como docente e o quanto sentiram-se valorizadas e importantes ao participarem da pesquisa.

Enquanto elas relatam suas experiências em salas de alfabetização, percebe-se a voz emocionada e o quanto amam o que fazem, mesmo mediante as dificuldades que abrangem as questões histórico-sociais da criança, de saúde e também da integração desta no ambiente escolar, bem como investem em seu desenvolvimento profissional e aprendizado constante, como pode ser observado neste relato da Professora Francine: “O professor tem a responsabilidade de educar com amor e cuidar deles como seu mais valioso tesouro”.

Os encontros revelam as características individuais de cada entrevistada, bem como a receptividade e o entusiasmo por participarem da pesquisa. A seu modo, cada uma delas expressou suas ideias, a satisfação de acompanhar a evolução cognitiva das crianças, as incertezas e os desafios de fazer com que os alunos aprendam e avancem nos estudos. A dedicação e o empenho em analisar, fazer e refazer estratégias para motivar a curiosidade da criança para estudar é uma constante no cotidiano do professor, um enorme desafio.

Ficou perceptível a alegria de todas ao término da conversa, o quanto se sentiram valorizadas por participar da pesquisa e o quanto esses momentos de conversa, ainda são escassos no cotidiano escolar. Percebe-se que, ao ouvir a narrativa de cada uma em particular,

expressaram naquele curto espaço de tempo, suas crenças, seus valores, um pouco de sua história de vida e a bagagem profissional que se constrói em cada ano letivo, uma experiência ímpar e desafiadora. É preciso conhecer os alunos, rever o que foi produtivo no ano anterior e recomeçar para que a nova turma desperte para o aprendizado.

De acordo com Teberosky e Cardoso (2000, p. 14) as ideias, a prática educativa, suas condições e a situação do professor são instrumentos para reflexão e melhoria necessários para o exercício da profissão: “O professor é que realiza e concretiza a prática pedagógica. Isso lhe concede um papel decisivo no processo educativo, uma vez que o ensino, em última instância, depende dele”.

As falas das professoras corroboram com o que afirma Tardif (2011, p. 53) [...] “as competências profissionais estão diretamente ligadas as suas capacidades de racionalizar sua própria prática, de criticá-la, de revisá-la, de objetivá-la, buscando fundamentá-la em razões de agir”. Ou seja, percebe-se que a formação inicial não é suficiente para responder todas as questões complexas vividas em sala de aula, a atuação requer estudar sempre para ensinar e aprender.

Esta pesquisa discorre sobre quatro categorias, advindas da triangulação do conteúdo das falas das professoras, do seu contexto profissional e do referencial teórico estudado, a saber:

- a) Perfil das Professoras Alfabetizadoras,
- b) Concepções de Alfabetização;
- c) Formação de Professores e a Atitude Interdisciplinar; e
- d) Ensinar a Ler e Escrever.

4.1 Perfil das Professoras Alfabetizadoras

A pesquisa expõe por meio da fala das professoras o complexo cotidiano escolar, no qual a Educação Básica tem grande responsabilidade em introduzir o estudante no amplo espaço do conhecimento. Torna-se relevante, nesse sentido, compreender qual a formação das professoras participantes desta pesquisa, uma vez que se compreende o processo formativo como fator imprescindível para o exercício da ação docente. Tais informações podem ser observadas no Quadro 2.

Quadro 2: Perfil das professoras alfabetizadoras

	Nome	Graduação / *Pós-Graduação	Tempo em sala de alfabetização
1	INÊS	Letras - Pedagogia – *Pós -Psicopedagogia Clínica e Profissional	10 anos
2	PÂMELA	Magistério – Letras	10 anos
3	MARIANA	Magistério - Letras/ Inglês *Pós -Psicopedagogia - Psicomotricidade	10 anos
4	VÂNIA	Magistério - Letras -	10 anos
5	MARTHA	Magistério/Pedagogia *Pós Psicopedagogia - Psicomotricidade	10 anos
6	CARLA	Magistério - Matemática - Pedagogia *Pós em Gestão - cursando	9 anos
7	LOURDES	Magistério - Pedagogia *Pós em Gestão e Educação do Trânsito	10 anos
8	TAMIRES	Magistério Pedagogia *Pós em Inclusão	10 anos
9	CLAUDETE	Magistério - Letras/Inglês	5 anos
10	DULCE	Magistério - Pedagogia *Pós- Psicomotricidade	10 anos
11	ELISA	Magistério - Educação Artística	20 anos
12	KATARINA	Magistério - Pedagogia	9 anos
13	ANA CLARA	Magistério - Pedagogia *Pós - Gestão do Trabalho pedagógico	9 anos
14	FRANCINE	Magistério -Bacharel em Computação Científica	9 anos
15	EDMARA	Pedagogia	10 anos

Observa-se, ao analisar o Quadro 2, que as professoras já são nomeadas da forma como são citadas no texto. Da totalidade das professoras entrevistadas, todas possuem formação para o exercício profissional com os Anos Iniciais: 14 cursaram o Magistério, 9 são graduadas em pedagogia, e 5 possuem o Magistério associado a uma Licenciatura. Entre as 15 (quinze) entrevistadas, 8 (oito) possuem pós-graduação em diversas áreas da educação.

A dedicação das professoras aos estudos sugere a compreensão dos problemas encontrados na sala de aula. A cada ano surgem novos desafios e muitas dificuldades, por isso, cabe ao professor o estudo permanente das áreas do conhecimento, sabendo-se que este nunca é acabado e está em constante transformação. Assim, o investimento com o aprimoramento profissional vai ao encontro do interesse e das necessidades do professor.

Entende-se também, que a maioria delas trabalha alfabetizando há mais de 10 anos. Os professores do Ensino Fundamental I relatam que alfabetizar nos primeiros anos de escolarização vem ao encontro das concepções pedagógicas de Ferreiro (2009), Solé (1998), Ferreiro e Teberosky (1999), uma vez que foram teóricos já vistos nos cursos de graduação e de formação continuada. No entanto, apontam também que os processos de alfabetização geram conflitos e questionamentos em relação aos conteúdos e objetivos, principalmente para os professores com menor tempo de atuação em sala de aula; eles esperam um alinhamento em termos de Políticas Públicas, advindas da Secretaria da Educação em que atuam, como pode ser observado em alguns excertos dos questionários, quando se questionou sobre a concepção de currículo e alfabetização:

O plano de curso não é claro e objetivo (P1).
 Falta clareza e alinhamento no trabalho da rede (P5).
 Acredito que estão claros, mas sempre surgem dúvidas que precisam ser estudadas e pesquisadas (P6).
 Podemos encontrar esses conteúdos nos planos de curso, nos cursos como o PNAIC, planejamentos bimestrais e anuais (P7).

As expectativas sobre o que e como ensinar são questões discutidas em reuniões com os pares, nos HTPC's e em reuniões de planejamento. Os conteúdos e o trabalho pedagógico são organizados pelo professor em conformidade com a especialidade e em equipes colaborativas. As turmas afins trocam experiências e dividem tarefas, principalmente no quesito projetos.

Acerca do tempo em que cada professor está nas salas de alfabetização, os dados apresentados na Figura 1 apontam que 14 professoras estão há mais de dez anos trabalhando em salas de alfabetização; apenas uma delas com mais de 20 anos alfabetizando, enquanto as outras 10 atuam há menos de 10 anos como alfabetizadoras.

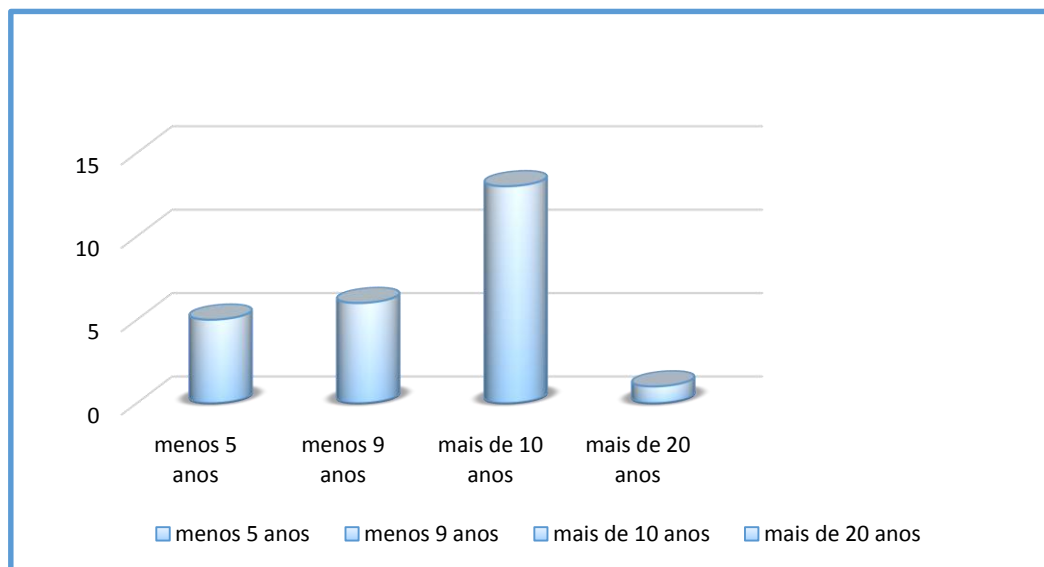


Figura 1: Tempo dos professores em salas de alfabetização.

De uma maneira mais específica, as 15 (quinze) professoras entrevistadas deram mais detalhes quanto à sua formação e mencionaram as diversas experiências assumidas por elas nos primeiros anos de carreira. Na pesquisa foram citadas as experiências com crianças deficientes, nas turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos), na APAE (Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais), na Educação Infantil e Fundamental I que compreende os três anos iniciais até o 5º ano.

Elas relatam a insegurança sentida nos primeiros anos de atuação em sala de aula expondo a insegurança e as incertezas sobre o que e como ensinar. E, o fato de serem mulheres, ainda conciliam o trabalho profissional com os afazeres domésticos, a educação dos filhos e a jornada dupla de trabalho. Uma delas argumentou que precisa criar os filhos pequenos para depois prosseguir com os estudos, para não ficar desatualizada faz os cursos oferecidos pela instituição onde trabalha e desdobra-se entre ensinar os alunos e educar os filhos em casa, como pode ser observado nos excertos a seguir:

Eu cursei o magistério em 1993, quando eu me formei e vim a trabalhar com alunos de alfabetização, logo após formatura do magistério (Professora Claudete).

Fiz pedagogia e atuo na alfabetização por 5 anos (Professora Elisa).

Eu iniciei a carreira em 1993 e a primeira sala de aula foi na APAE, quando você sai do magistério nunca pensa que vai dar aula para crianças especiais (Professora Martha).

Minha formação profissional começou com a educação de jovens e adultos EJA; trabalhei na guarda mirim com reforço escolar, com as presas femininas na cadeia, com creche e depois com a alfabetização, maior tempo (Professora Tamires).

Esta realidade se aproxima do que Huberman (2000) aponta como as dificuldades enfrentadas no início da carreira docente. Nesse período, o professor enfrenta momentos que colocam sua docência “em cheque”, aos quais denomina de período de sobrevivência. O autor discorre que, muitas vezes, são atribuídas aos professores iniciantes as turmas mais difíceis, colocando o docente, ainda inexperiente, em uma situação de extremo desconforto, o que pode ser observado nas falas das professoras entrevistadas.

4.1.1 A experiência em salas de alfabetização

A trajetória acadêmica dos profissionais acompanha, em paralelo, a entrada das crianças nos Anos Iniciais. A responsabilidade de introduzir a criança na descoberta da construção do conhecimento exige motivação e estratégias do professor para que as atitudes, por ele tomadas, despertem o gosto pelos estudos. O docente precisa estudar a melhor maneira de ensinar as crianças a descobrirem a leitura e a escrita sem frustrações, fracassos ou discriminação. O professor, ao identificar-se com esta faixa etária, coopera para que o ensino seja significativo na descoberta da escrita, da leitura e da socialização.

Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber (FREIRE, 1996, p. 67).

Sobre este aspecto, as professoras alfabetizadoras acreditam que o professor tem papel fundamental na condução do processo de alfabetização. Para elas, ele cria oportunidades para que ocorram avanços cognitivos consistentes, elabora atividades significativas, proporciona momentos de descoberta, media a construção dos saberes, organiza o ambiente de forma que ele se torne propício para o aprendizado, organiza experiências educativas para que o aluno construa seu conhecimento sobre a língua, avalia, planeja contextualiza, reflete sobre o que e como ensinar, como pode ser observado nos excertos a seguir:

O professor alfabetizador tem que mostrar para a criança o mundo das letras, o mundo do letramento, o mundo da leitura, o mundo do conhecimento (Professora Pâmela).

O professor tem que proporcionar as crianças um momento de criação, saber o que ela quer aprender. Você conhecendo a criança consegue entender como vai ser sua maneira de aprender (Professora Inês).

O professor cria oportunidades para o aluno avançar, partindo do que ele sabe. O conhecimento da criança possibilita criar atividades significativas que a levem, a pensar para avançar (Professora Vânia).

Para que o mediador possa intervir, de modo que a criança construa o seu conhecimento, o que ocorre na alfabetização e em todos os momentos de aprendizado, dentro e fora da escola (Professora Martha).

O professor alfabetizador na minha opinião ele contribui, ele media a construção dos saberes do aluno. Os seus saberes vão sendo adquiridos ao longo do tempo e cada um tem seu tempo (Professora Claudete).

É trabalhar com atividades significativas, motivadoras, visando o letramento e a alfabetização (Professora Mariana).

Acredita-se que o professor deve criar oportunidades para que o aprendizado ocorra em todos os momentos, possibilitando que o trabalho com as atividades sejam significativas levando a criança a pensar, a refletir e a desejar aprender. As intervenções estimulam o desenvolvimento na construção do conhecimento e são pontuais para que ocorram avanços significativos no processo inicial de aprendizado.

A atitude do professor, enquanto mediador das aprendizagens, pode proporcionar aos alunos atividades desafiadoras, partindo do que eles sabem para a vivência de experiências reais em consonância com o contexto em que vivem. É o que Fazenda (2001) sugere ao discorrer sobre a atitude interdisciplinar, sobre a qual os professores precisam estar atentos a si mesmos, aos alunos, aos conteúdos, ao contexto e às possibilidades de interação entre cada um desses aspectos, a fim de possibilitar o olhar para o “todo” no qual a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem acontece.

No entanto, para exercer uma postura mediadora, há que se considerar, também, a intencionalidade dos saberes que os docentes possuem, pois como afirma Tardif (2011), tais saberes não se constituem de forma unilateral, eles são plurais.

Tardif (2011) acredita que os saberes dos professores precisam ser compreendidos a partir da seguinte perspectiva:

Saberes pessoais dos professores;
Saberes provenientes da formação escolar anterior;
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério;
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho;
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola (TARDIF, 2011, p. 63).

Tais perspectivas acerca dos saberes docentes constituem um todo complexo que não pode ser fragmentado, portanto, interdisciplinar. Para Tardif (2011), é impossível classificar ou separar a intenção educativa enquanto ela ocorre:

De fato, os professores utilizam constantemente seus conhecimentos pessoais e um saber-fazer personalizado, trabalham com os programas dos livros didáticos, baseiam-se em saberes escolares relativos às matérias ensinadas, fiam-se em sua experiência e retêm certos elementos de sua formação profissional (TARDIF, 2011, p. 64).

Por meio de suas atitudes, o professor faz uso dos conhecimentos pessoais, dos relativos à formação e dos diferentes materiais educativos produzidos através do tempo. Compreende-se que as influências culturais, a história de vida, a graduação, a instituição na qual trabalham são algumas das fontes, dos saberes adquiridos e valorizados socialmente, citados pelos profissionais entrevistados.

De acordo com Veiga (1992, p. 45) a prática pedagógica “[...] é uma prática orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social”.

Sobre este aspecto questionou-se as participantes desta pesquisa, se elas sentem segurança em trabalhar nos Anos Iniciais com alfabetização. A figura 2 demonstra que 80% dos profissionais entrevistados sentem-se seguros ao trabalhar nos anos iniciais e estabelecem uma relação favorável com o conhecimento, em relação aos 20% que possuem insegurança.

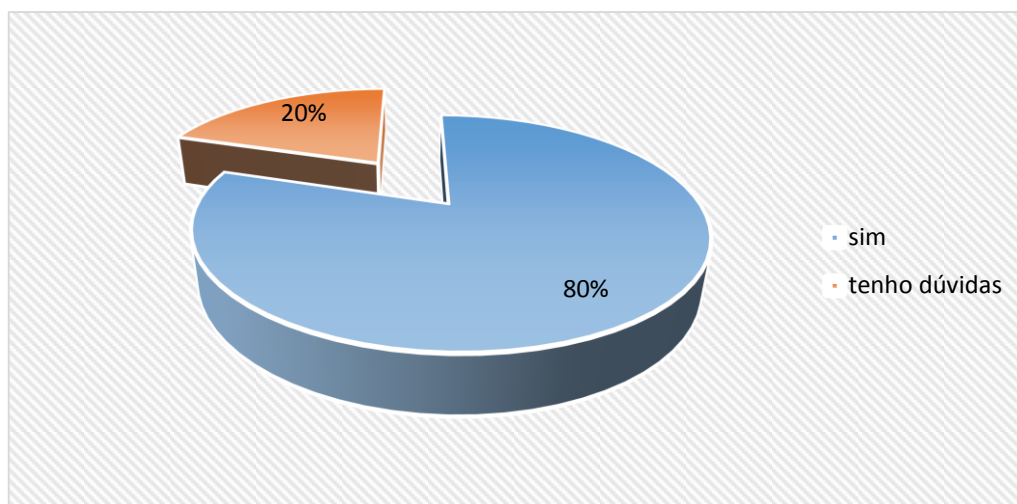


Figura 2: Segurança na prática alfabetizadora

É possível relacionar a questão da insegurança ao momento de ingresso na carreira, sobretudo quanto ao que Huberman (2000) aponta como um momento, ao mesmo tempo, de sobrevivência e de descoberta. O momento de sobrevivência pode ser comparado à insegurança relatada pelas professoras quanto aos seguintes aspectos:

O aspecto da sobrevivência traduz o que se chama vulgarmente de “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tactear constante, a preocupação consigo próprio [...], a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos [...], dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc (HUBERMAN, 2000, p. 39).

A professora Vânia afirma que este momento foi um processo delicado, mesmo tendo feito Magistério sentiu-se insegura ao entrar na classe pela primeira vez para lecionar:

Prestei o concurso, passei, eu comecei na sala de aula sem ter tido a prática. Até então, de outras escolas, a maioria das professoras que eu conhecia já trabalhavam em escola particular e já tinham uma certa experiência... e, aí que foi a minha primeira experiência. Eu não me sentia segura; eu me sentia insegura por entrar na sala de aula a primeira vez... Eu tive um encanto pela primeira série e aí foi experiência única e não saí mais das séries iniciais (Professora Vânia).

A professora Vânia relata que sentia tanta insegurança por não ter a prática de sala de aula, que optou por trabalhar com os pequenos, acreditando que seria mais fácil de “dar conta” das crianças menores. Na visão da professora, faltou a experiência da prática em outras escolas, pois as professoras do seu convívio já trabalhavam na rede particular de ensino. A professora sentia-se confiante ao trabalhar com a Educação Infantil, mas almejava experimentar o primeiro ano. Foi se familiarizando com a realidade da sala de aula, adquirindo segurança até poder assumir uma sala de alfabetização, na qual a identificação com esta faixa etária foi maior. Ao vivenciar a experiência com a alfabetização, se apaixonou por esta realidade e até o presente momento atua como alfabetizadora.

Weisz (2004) afirma que a prática pedagógica é complexa e, portanto, precisa ser compreendida a partir de uma perspectiva investigativa, desde os primeiros contatos do professor com a docência. Para autora,

A prática pedagógica é complexa e contextualizada, e portanto não é possível formular receitas prontas para serem aplicadas a qualquer grupo de alunos: o professor, diante de cada situação, precisará refletir, encontrar suas próprias soluções e tomar decisões relativas ao encaminhamento mais adequado. Um pouco como o antigo mestre-escola, ele precisa ser alguém com autonomia intelectual (WEISZ, 2004, p.54-55).

A experiência da professora Vânia evidencia que, ao justificar a sua opção para com os pequenos, reforça a importância da identificação com o papel do professor alfabetizador. No entanto, os dados demonstram serem os iniciantes, sem experiência, que assumem as salas de alfabetização e os professores mais experientes ficam com os anos finais.

4.2 A concepção de alfabetização

Ao se questionar sobre o conhecimento que as professoras possuem acerca dos processos que envolvem a alfabetização, 64% afirmaram conhecer as concepções pedagógicas que fundamentam os processos de alfabetização, enquanto 36% disseram terem dúvidas, como pode ser observado na figura 3:

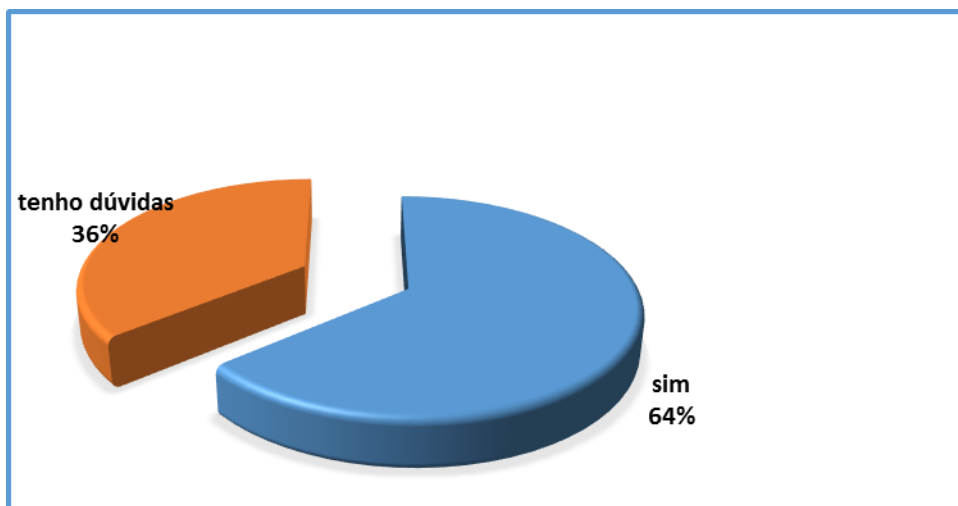


Figura 3: Compreensão acerca dos processos de alfabetização

Pesquisas descritas nos textos do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Letra e Vida (BRASIL, 2003), apontam que durante muito tempo acreditou-se que alfabetizar era treino de memória, coordenação motora, discriminação auditiva e noção de lateralidade. Hoje, a alfabetização é concebida como prática reflexiva, um processo de construção de hipóteses sobre o funcionamento do sistema alfabético de escrita, um sistema de regras complexo onde se compreendem os procedimentos de análise sobre os conhecimentos relacionados a fala e a escrita (BRASIL, 2003, s/p).

Na perspectiva de Tfouni (2010, p. 32) “[...] a alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para a leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem”. Havendo informação disponível e espaço para a reflexão sobre o sistema de escrita, os alunos constroem os procedimentos de análise necessários para que a alfabetização se realize (BRASIL, 2003).

A gente não consegue perceber a hipótese dele no comecinho, você questiona está intermediando “vamos ler o que você escreveu, você acha que é assim que se

escreve? Vamos fazer a leitura de novo, você acha que precisa de mais letras? (Professora Dulce).

Eu repito a palavra para a criança ouvir e aí a gente faz uma reflexão... (Professora Mariana).

Eu falo pra ela desta maneira, vamos pensar e vamos falar a palavrinha de novo, com que letra eu uso para escrever tentando juntos achar a resposta (Professora Pollyana).

Sempre vou partir do nome, vou partir da palavra, do contexto da escola e aí pode ser que ela não saiba e vai perguntar para o coleguinha, qual a letra do seu nome e se torna significativo (Professora Martha).

As intervenções realizadas pelas professoras para com as crianças apresentam os conhecimentos que elas possuem sobre os processos de alfabetização. As concepções de como os alunos aprendem influenciam sua forma de ensinar e de intervir. Os excertos das falas das professoras revelam a complexidade dos saberes que envolvem a docência, já destacados por Tardif (2011). Há uma relação concreta entre os saberes experienciais com os saberes disciplinares, curriculares e profissionais.

Para a professora, Martha, a experiência é adquirida com o passar dos anos e a prática se efetiva com o aprimoramento presente no trabalho pedagógico e na formação continuada.

É um conhecimento que você tem que ter da teoria. Qual é a teoria? Qual é o método que você definiu pra você. Eu gosto da teoria da Emília Ferreiro que é a Psicogênese da língua escrita; essa é a minha teoria. Eu gostava muito de Piaget e ainda gosto. A minha professora de psicologia batia muito em Piaget. Fazíamos muitos testes de Piaget e quando me deparei com a Emília Ferreiro nos meus estudos... eu falei; - gente é ela... é; também seguidora do Piaget; quando eu vejo a psicogênese da língua escrita... nossa é tudo que o Piaget falava também. Gosto muito de Vygotsky, gosto de Wallon. A teoria da psicogênese é a teoria do construtivismo, junta o sócio interacionista de Vygotsky e o social de Wallon gera a teoria interacionista (Professora Martha).

Para Martha, o professor alfabetizador deve estar atento ao desenvolvimento da criança de acordo com os níveis psicogenéticos e em relação aos aspectos quantitativos e qualitativos da leitura e da escrita. A fala da criança demonstra seu modo de pensar e assim, o professor pode elaborar atividades contextualizadas para que ela avance de modo significativo em sua aprendizagem. Portanto, é relevante que sejam estudados as concepções pedagógicas e os autores que as defendem.

Freire (1996) afirma que:

A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe (FREIRE, 1996, p. 102-103).

Ao discorrer sobre os saberes necessários à docência, Tardif (2011) menciona também que, além do conhecimento de natureza conceitual (ou disciplinar e curricular), há que se perceber os saberes que se concretizam por meio da dimensão pessoal. Estar atento ao próprio processo de formação e ao processo pessoal de desenvolvimento do aluno é absolutamente necessário à trajetória docente.

Uma das professoras entrevistadas apontou a importância de se conhecer a trajetória de vida do aluno no processo de alfabetização, como pode ser observado no relato a seguir:

Eu vejo muita dificuldade para aqueles alunos que não vieram alfabetizados até o quarto ano. Eu acho que o papel do professor alfabetizador é importantíssimo; eu acho que o Pacto Nacional veio para somar, pra ajudar, para esclarecer, para ajudar a clarear os professores para que eles consigam alfabetizar as crianças até o terceiro ano. Acho que é fundamental porque a gente no quarto ano sofre muito; além de dar conta do conteúdo tem que alfabetizar esses alunos (Professora Lourdes).

O estudante que apresenta dificuldades na escrita e na leitura, aliado a idade e ano/série, apresenta um comportamento inseguro e em muitos casos de indisciplina. O resgate de sua autoimagem, bem com a estima, exigem habilidades do professor para que recuperem a credibilidade da criança, em relação a confiança no adulto e, nos objetivos ainda não atingidos, para que ela possa prosseguir com o programa estabelecido para aquele ano. Uma força tarefa exige adequação dos conteúdos, avaliações diversificadas, diálogo com a família e um trabalho em parceria, a tríade: escola, professor e família. Assumidas as ações colaborativas, o trabalho de recuperação do aprendizado desafia o estudante a acreditar que é capaz de aprender.

Ao discorrer sobre a importância da formação interdisciplinar de professores, Fazenda (2006) aponta que as dificuldades no percurso de constituição profissional marcam a história de vida do docente de tal forma que inúmeras questões acerca de como “recupera-lo” são construídas de forma a conduzir os processos formativos em direção a uma prática mais condizente com as trajetórias concretas do docente. O mesmo pode ser atribuído analogicamente aos incidentes ocorridos com os alunos em idade escolar:

Como reter histórias interrompidas? Como estimular a alfabetização em linguagens novas? Como recuperar a memória de fatos sombrios? Como valorizar a linguagem singular? Como auxiliar a descoberta de talentos? Como estimular a leitura das entrelinhas? Como cuidar da leveza e beleza do discurso sem macular a crítica? Como legitimar a autoria do outro sem ferir a própria? Como auxiliar a lentidão da metamorfose sem precipitar o desfecho? Como auxiliar na descoberta do melhor estilo? (FAZENDA, 2006, p. 10).

A fala da professora Lourdes justifica que alunos ainda chegam no 4º ano sem estarem alfabetizados, sem o domínio da escrita e da leitura, fato que os fazem sentir-se envergonhados e excluídos, por não acompanhar o andamento da turma:

Os alunos ficam marginalizados e discriminados por não aprenderem no prazo determinado, uma série em cada ano. As atividades devem ser diferenciadas, não é fácil... (Professora Lourdes).

O aluno em defasagem está em conflito, o tempo todo, por não acompanhar os colegas, acha que é diferente e isto causa um sentimento doloroso de insegurança. Para compreender este caso, em que cada um aprende no seu tempo, e não aprendemos de um único jeito, Fazenda (2001) credita à dimensão do olhar interdisciplinar as possibilidades de compreensão da maior parte de variáveis possíveis que envolve o processo de ensino:

Um olhar de dentro para fora e de fora para dentro, para os lados, para os outros. Um olhar que desvenda os olhos e, vigilante, deseja mais do que lhe é dado ver. Um olhar que transcende as regras e as disciplinas, olhar que acredita que só existe o mundo da ordem para quem nunca se dispôs a olhar! Um olhar inflado de desejo de querer mais, de querer melhor, um olhar que recusa a cegueira da consciência. (GAETA, 2001, p. 224).

Fazenda (2013) afirma que a perspectiva que a interdisciplinaridade traz para a formação de professores e para a prática em sala de aula não é simples, no entanto, “toca” em dimensões imprescindíveis para a formação do aluno e do próprio professor. Tais dimensões só podem ser compreendidas a partir de um olhar mais atento e apurado, capaz de compreender as dificuldades e potencialidades existentes no cotidiano da sala de aula, cuja especificidade só pode ser enxergada por um olhar a que a autora denominou de interdisciplinar.

É importante mencionar que a perspectiva da interdisciplinaridade, presente substancialmente na atitude do professor, está intimamente relacionada à dimensão dos demais saberes que compõem a docência, e a docência destinada à alfabetização, tratada nesta pesquisa. Portanto, tão importantes quanto os saberes atitudinais, são também os de ordem conceitual, metodológica e linguística.

Quando questionados acerca dos conhecimentos linguísticos a serem ensinados na alfabetização, 84% dos professores afirmou que tem conhecimento sobre os aspectos linguísticos que envolvem a alfabetização e sua transposição para a prática, enquanto 16% trabalham com dúvidas sobre o que; e como ensinar os pequenos, gerando incertezas nas práticas, conforme apontado pela figura 4.

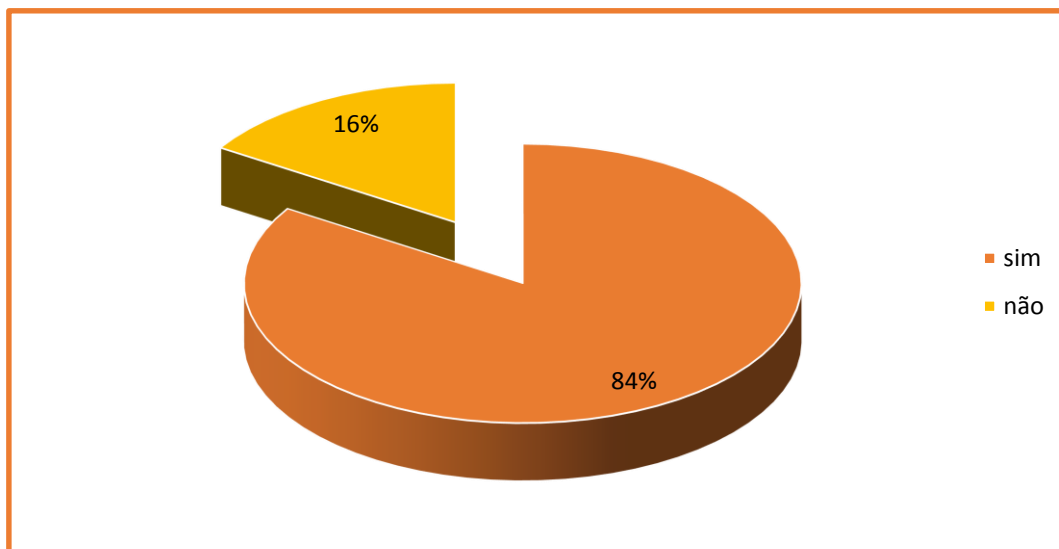


Figura 4: Conhecimentos linguísticos a serem ensinados na alfabetização

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999) a estrutura da linguagem é observada na escrita em quatro níveis psicogenéticos distintos: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Os alunos vão avançando em suas hipóteses acerca desses níveis, na medida em que o professor oferece possibilidades para que os alunos pensem sobre a escrita. Conhecendo os níveis e as estratégias os alunos avançam em suas hipóteses; fundamentos essenciais para o profissional desenvolver uma prática alfabetizadora coerente.

Freire (1996) afirma que o processo de formação docente caminha na direção do que Fazenda (2001) categoriza como humildade em diagnosticar o que ainda não se conhece para que se possa avançar no sentido de conhecer mais e melhor:

Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente. Posso saber pedagogia, biologia, como astronomia, posso cuidar da terra como posso navegar. Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei. E saberei tão melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito à dos outros (FREIRE, 1996, p.106).

Quando questionados sobre o conhecimento dos objetivos de ensino exigidos para a alfabetização, a figura 5 aponta que 18 professores responderam que conhecem, 5 que às vezes conhecem e 2 que tem dúvidas:

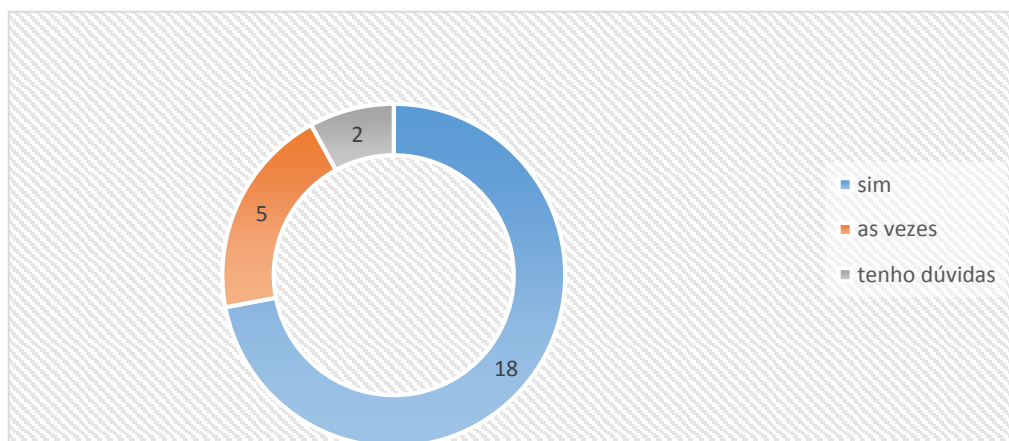


Figura 5: Conhecimento dos objetivos de ensino para a alfabetização

Os professores afirmaram que conhecem os objetivos da alfabetização, modalidade na qual trabalham o que corresponde aos conhecimentos linguísticos acerca deste tema. Porém, uma parcela tem dúvidas em como ensinar.

Há uma atenção dos programas destinados à formação de professores alfabetizadores em permear a construção dos saberes relativos ao seu exercício profissional, de forma a dirimir as dúvidas que ainda surgem: “Propomos [...] que se reescrevam os conhecimentos escolares, que se evidencie a ancoragem social desses conhecimentos, bem como que se transforme a escola e o currículo em espaços de crítica cultural de diálogo e de desenvolvimento de pesquisas” (BRASIL, 2012, p.12).

O desafio está em articular teoria e prática para que o acompanhamento da aprendizagem das crianças se consolide na apropriação do sistema de escrita alfabética. Os docentes compreendem a superação deste desafio, por meio de práticas formativas; como pode ser observado nos excertos a seguir:

Estudamos um documento da rede com habilidades e expectativas para serem desenvolvidas (P3).

Mesmo que cada grupo seja diferente e heterogêneo, os conteúdos serão os mesmos, mas a abordagem, não. O estudo deve ser constante (P9).

Os conteúdos estão claros porque já tenho tempo de trabalho, mas a abordagem sempre modifico de acordo com a turma e a realidade daquela comunidade (P12).

Sim, devemos trabalhar o desenvolvimento de acordo com a faixa etária (P14).

O relato da professora que se segue demonstra, no entanto, uma preocupação que considera não somente as questões de ordem conceitual acerca deste tema, mas que se preocupa com a formação integral dos alunos, dando ênfase às características da idade dos alunos:

O professor tem a responsabilidade de educar com amor e cuidar deles como seu mais valioso tesouro. A formação dessas crianças se dá pelo encantamento com o primeiro professor e o exemplo que este dá a eles. Seu maior papel é estruturar a aprendizagem de maneira leve, fácil, divertida e cheia de encantos, primeiro tornar-se próximo dessas crianças, cativá-los para que sua aprendizagem aconteça sem fracassos e rupturas (Professora Francine).

A atitude desta professora está impregnada de significados e sentidos em seu cotidiano escolar. Ela compreende as áreas do conhecimento, o potencial de desenvolvimento humano e a responsabilidade em organizar a aprendizagem dos alunos, fazendo-se próxima e eficiente. Ao estruturar as atividades, Francine elabora os objetivos que devem levar as crianças ao desenvolvimento de suas habilidades e competências enquanto estudam, do mesmo modo o trabalho pedagógico precisa ser planejado e avaliado para atingir as metas.

Os registros sobre os avanços dos alunos esclarecem se os objetivos foram atingidos e se houve aprendizado; delimitam se é preciso retomar um conteúdo e quais medidas deverão auxiliar para recuperar uma habilidade, ainda não atingida. Definem com segurança as avaliações realizadas e os resultados do desempenho de cada aluno.

A socialização das práticas no contexto alfabetizador requer dos pares um trabalho coeso e coerente para o aprendizado das crianças. Quando a equipe permanece na mesma escola, essa socialização é experimentada atendendo as necessidades dos estudantes. Os conflitos pertinentes as relações humanas são objetos de reflexão na busca de soluções coletivas. Para estas professoras, trabalhar em equipe, promove a interação e o bem comum.

4.3 A formação do professor alfabetizador

Ao discorrer sobre os processos de formação sobre os quais os professores desta pesquisa participam, a figura 6 evidencia que a formação continuada ainda não atinge 100% dos professores, quer seja no estudo diário ou em cursos de formação.

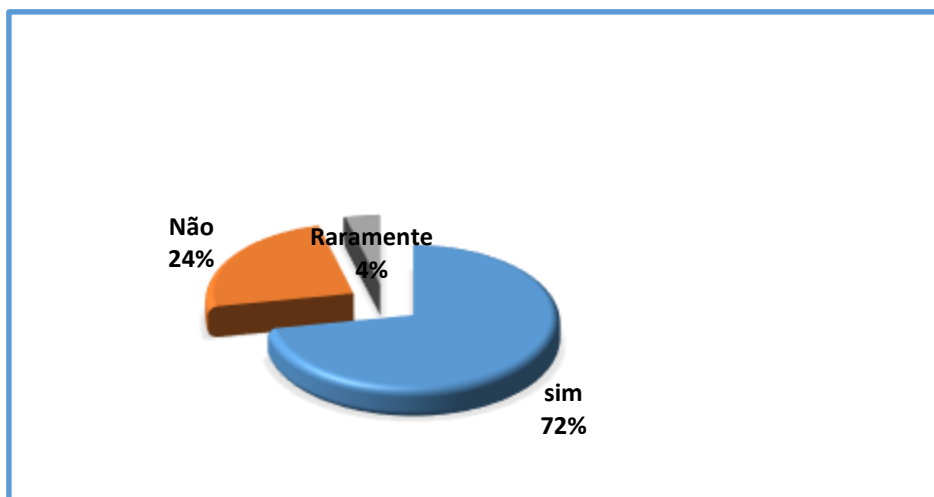


Figura 6: A participação dos professores nos encontros de formação continuada.

A figura apresenta um déficit de participação nos cursos de formação em 28%. A participação dos professores nos encontros de formação são significativos para 72% que entendem a necessidade de atualização permanente, enquanto educadores da Educação Básica.

Percebe-se que o professor busca respostas as questões do ensino nas áreas do conhecimento. A trajetória do professor é feita com muita dedicação e luta. O reconhecimento esperado está longe do real, os baixos salários, as muitas horas de trabalho e jornadas em instituições diferentes são alguns dos entraves referentes à profissão. Além disso, enfrentam as dificuldades de deslocamento, alimentação inadequada, o curto espaço de tempo entre as escolas e o trabalho segue, ao fim do expediente, como tarefa de casa para ser preparado para o dia seguinte.

Para Tardif (2011),

O que é preciso não é exatamente esvaziar a lógica disciplinar dos programas de formação para o ensino, mas pelo menos abrir um espaço maior para a lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento [...]. Essa lógica profissional deve ser baseada na análise das práticas, das tarefas e dos conhecimentos dos professores de profissão; ela deve proceder por meio de um enfoque reflexivo, levando em conta os condicionantes reais do trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminar esses condicionantes na ação (TARDIF, 2011, p. 242).

Há que se refletir acerca da complexidade que envolve os saberes docentes a fim de se repensar as finalidades e delineamentos da formação planejada e oferecida aos docentes. Para o autor, a complexidade social, existencial e prática que fundamentam as práticas de ensino,

sustenta a discussão sobre a formação docente, compreendida a partir de uma epistemologia da prática.

Tais características esboçam uma “epistemologia da prática” que tem pouca coisa a ver com os modelos dominantes do conhecimento inspirado na técnica, na ciência positiva e nas formas dominantes de trabalho material. Essa epistemologia corresponde, assim acreditamos, à de um trabalho que tem como objeto o ser humano e cujo processo de realização é fundamentalmente interativo, chamando assim o trabalhador a se apresentar “pessoalmente” com tudo o que ele é, com sua história e personalidade, seus recursos e seus limites (TARDIF, 2011, p. 111).

Sobre essa perspectiva, a formação docente também é compreendida nos momentos destinados à aprendizagem entre os pares, ou seja, entre os próprios professores. Sobre esta questão, 20 professoras afirmaram que esta ação acontece, enquanto 5 disseram que às vezes, como pode ser observado na figura 7.

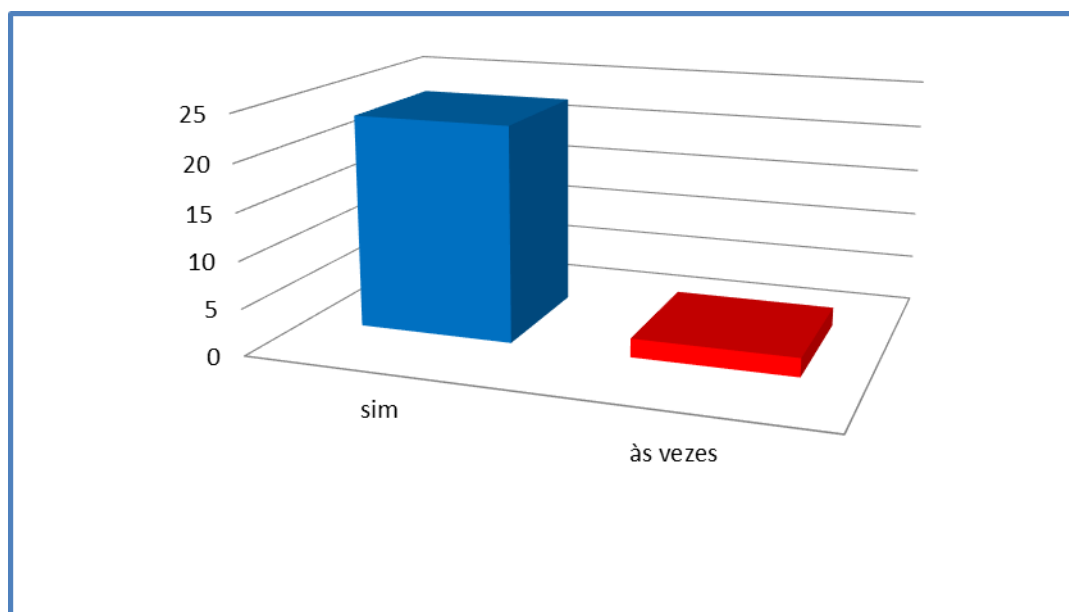


Figura 7: Troca de atividades entre os pares.

As professoras em encontros de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo, assim denominado nesta rede municipal) trocam experiências com os pares. Relatam os problemas e as ansiedades do dia a dia, procurando se apoiar umas às outras, nos anos iniciais de ensino. Como permanecem por 5 horas na escola, com a mesma turma, essa proximidade também acontece entre os pares.

A organização do trabalho coletivo ocorre de modo cooperativo desde o planejamento, na organização de eventos abertos à comunidade, em reuniões de pais, nas homenagens e

atividades importantes do calendário letivo. Os professores também dividem as caronas, o intervalo, o lanche comunitário e as confraternizações de início e fim de ano. Os momentos vividos na escola são cheios de vida e não poderíamos conceber de outro modo o espaço escola.

Para Fazenda (2003), os modos cooperativos de se organizar o trabalho docente se configuram em um movimento por ela denominado de parceria:

A parceria consiste numa tentativa de incitar o diálogo com outras formas de conhecimento a que não estamos habituados e, nessa tentativa, a possibilidade de interpenetração delas. [...] a possibilidade de que um pensar venha se complementar no outro (FAZENDA, 2003, p. 69).

Para a autora, o exercício da parceria alimenta a atitude interdisciplinar, como pode ser observado no excerto da fala da professora Martha, ao descrever seu pensamento sobre como prepara as atividades para os alunos:

Nossa eu me preocupo tanto com as crianças, tanto, porque eu fico vendo no que elas tem dificuldade; aí eu vou planejar a atividade para aquela necessidade da criança. Eu converso com as outras crianças; olha tem um amiguinho que vai fazer outra atividade; porque cada um faz a atividade de acordo com o que a tia está achando que precisa. Então, tem atividade com o alfabeto, tem gente que precisa da palavrinha, eu vou formando grupos dentro da sala de aula para trabalhar a dificuldade. Mas também tem os momentos da formação dos agrupamentos produtivos, porque aí a criança avança com os amiguinhos (Professora Martha).

O professor é o elo de ligação entre o aluno e o conhecimento; ele media os saberes preparando atividades desafiadoras, que façam a criança pensar. Ele organiza os agrupamentos produtivos para que juntos com os colegas o aprendizado seja significativo.

4.3.1 A atitude interdisciplinar do Professor Alfabetizador

A interdisciplinaridade está presente nas falas dos professores alfabetizadores ao relatarem suas práticas. Mesmo assim, a compreensão do conceito interdisciplinar não faz parte da prática cotidiana nas escolas. Aprofundar esse tema tem sido uma tarefa complexa para que a fragmentação dos conhecimentos seja reduzida.

O documento que orienta o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa aponta a interdisciplinaridade como fundamental para o ciclo de alfabetização a partir de uma perspectiva coerente. Inicialmente, denuncia o que Fazenda (2001) afirma que muitas

práticas, a partir de uma aparente denominação interdisciplinar, se constituíram em ações intuitivas e mal planejadas:

Em pesquisas sobre o tema, Fazenda (1995) verificou que no Brasil há uma diversidade de práticas intuitivas e projetos educacionais que se apresentam como “interdisciplinares”, no entanto não têm regras ou intenções claras e em nome da interdisciplinaridade, rotinas estabelecidas são condenadas e abandonadas, e slogans, apelidos e hipóteses de trabalho são criados; muitas vezes eles são improvisados e mal elaborados (BRASIL, 2015, p. 10).

Fazenda (2013), no entanto, afirma que um trabalho sob a perspectiva da interdisciplinaridade precisa ser rigorosamente planejado. Para a autora, a atitude interdisciplinar precisa ser intencional, fundamentada no desenvolvimento de competências para sua atuação, a saber: “competência intuitiva, intelectual, prática e emocional” (FAZENDA, 2001, p. 25).

As professoras compreendem o que seja interdisciplinaridade, mas de modo efetivo no fazer cotidiano trabalham as disciplinas. Deste ponto de vista, existe a necessidade de organizar e selecionar conhecimentos para que os professores e estudantes possam se apropriar dos conhecimentos, a fim de se tornarem sujeitos autônomos, críticos e criativos.

A Formação realizada no Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa apresenta reflexões de mudanças no planejamento pedagógico coletivo. Uma proposta que exige interação entre as disciplinas, uma rotina segura com procedimentos acordados entre professor e alunos, uma mudança de atitudes na prática do professor ao trabalhar a cada dia uma rotina diferenciada onde a meta seja sempre romper com a fragmentação.

Há muito o que fazer para aprender o fazer interdisciplinar. No entanto, percebe-se a preocupação das professoras com alguns pressupostos que orientam a interdisciplinaridade, como a dimensão da atitude, o reconhecimento de que a parceria é fundamentalmente necessária e a preocupação com os projetos de vida e com as trajetórias dos alunos.

Os excertos das professoras traduzem a relevância que elas atribuem à atitude relacional que estabelecem com os alunos durante os processos de ensino, como pode ser observado a seguir:

Ela vai pedir pra você o que ela quer fazer, o que a criança quer conhecer, ela vai ser o explorador e você vai direcionar o seu trabalho. Porque vai partir dela, você vai instigar. Eu faço a análise com ela, vamos pensar na palavra (Professora Inês).

A troca de informações entre os pares, nossa é legal essa estratégia... como é bom, a gente senta e pensa sobre a criança. Eu converso com a criança (Professora Martha).

Eu não tenho nada pronto, cada ano você pesquisa uma forma, as necessidades das crianças são diferentes (Vânia).

Quando a criança aprende você vê o sorriso, o olhar da criança, em fazer diferente, fazer a diferença. É como se fosse uma herança (Professora Tamires).

A formação interdisciplinar de professores permite que o docente reflita sobre os processos que configuram as aprendizagens e as trajetórias dos alunos ao mesmo tempo em que permite a reflexão sobre sua própria trajetória, como afirma Fazenda (2001, p. 15) “[...] recorrer à memória em toda sua polissemia é difícil, pois requer estratégias próprias, criação de novas metodologias, metamorfose de metodologias já consagradas, tais como as histórias de vida ou outras pouco exploradas, como a investigação hermenêutica”.

As situações planejadas dentro da escola deveriam resolver as questões sociais integrando comunidade escolar e sociedade. A interdisciplinaridade propõe essa articulação entre a vida e os componentes curriculares:

A interdisciplinaridade que queremos vai além da mera articulação entre componentes curriculares. Propomos, na realidade, uma prática interdisciplinar que comprometa os estudantes com causas que impliquem uma concepção de sociedade não excludente, não competitiva nem egoísta, e que promova uma valorização das diferentes culturas (BRASIL, 2015, p. 99).

Segundo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, para que os estudantes aprendam esta vivência interdisciplinar, é preciso garantir que dominem nos três anos iniciais, o sistema de escrita e o sistema numérico, de modo que passem a ser leitores que saibam resolver problemas e cálculos, numa vivência que garanta a aprendizagem, tendo como experiência todas as áreas de estudo. A leitura é pensada de acordo com o PNAIC, como elo entre os diversos eixos de ensino (BRASIL, 2015).

4.3.2 Planejamento

Planejar o ensino é uma ação cotidiana para que a organização do trabalho se concretize em sala de aula. Quando a atividade é planejada pensa-se no tempo para a realização, nos imprevistos, na decisão sobre o como, o que fazer, delimitando os objetivos para saber onde chegar. É necessário ter uma visão ampla de todo o processo de aprendizagem para que o planejamento efetive as ações que desenvolvam os objetivos traçados para aquele ano letivo.

Questionadas sobre como ocorre o planejamento com as turmas de alfabetização, os professores foram heterogêneas nas respostas, como demonstra a figura 8.

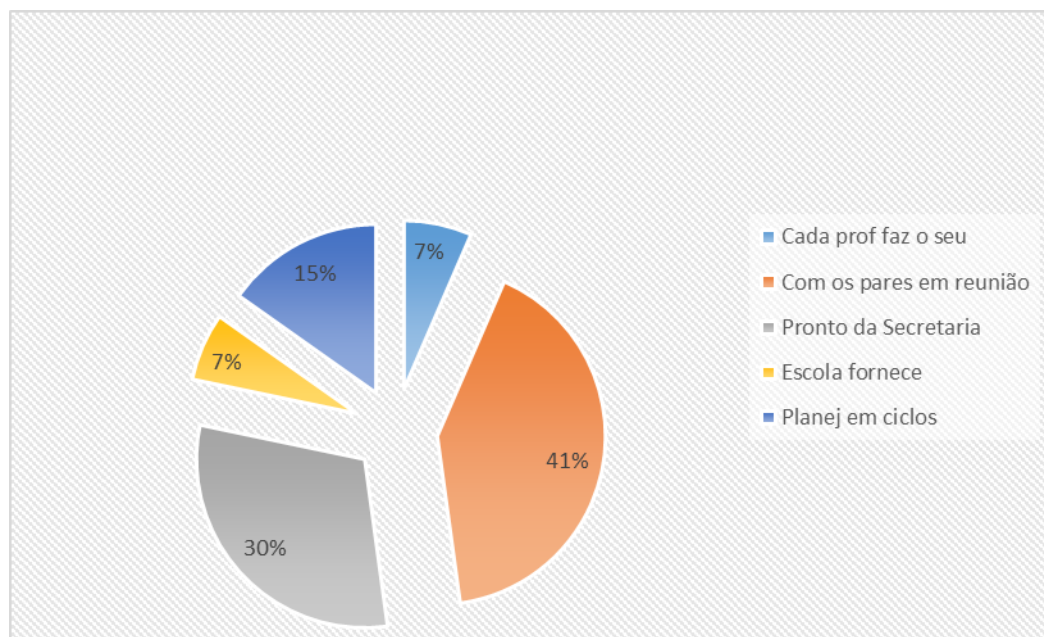


Figura 8: Planejamento escolar.

O planejamento escolar é definido de acordo com cada secretaria, de forma diversificada. Em algumas instituições, o planejamento vem pronto da secretaria para discussão, e o corpo docente reorganiza-o de acordo com a comunidade escolar. Em outras, os professores indicam que o planejamento é feito com os pares em reuniões ou dividido em ciclos. Somando as porcentagens menores das opções visualizadas na figura, obteve-se um total de 37% em que o planejamento vem pronto da secretaria ou da escola; 15% planeja por ciclos e 7% cada professor faz o seu.

Sobre como realiza seu planejamento, uma professora apontou a seguinte afirmação:

Primeiramente o professor precisa fazer uma avaliação diagnóstica, antes de iniciar qualquer processo de alfabetização. A partir daí que inicio todo o planejamento das aulas para atender meus alunos (Professora Katarina).

Freire (1997) afirma que para planejar o professor precisa conhecer o conteúdo da disciplina, a dinâmica do grupo com o qual trabalha e o conteúdo dos sujeitos, ou seja, o que sabem os seus alunos.

Se consideramos que o objeto com o qual os docentes lidam no planejamento é a alfabetização, é fundamental que se aprofunde na discussão sobre as premissas que envolve ensinar a ler e escrever.

4.4 Ensinar a ler e escrever

Ler e escrever são competências e habilidades essenciais para a vida em sociedade, bem como, para inserir o sujeito no mundo letrado.

Ao analisar a fala dos professores observa-se a importância do papel do docente na compreensão de como o educando aprende:

A partir do conhecimento que eles já têm criar oportunidades e atividades que levem eles, a adquirir um conhecimento significativo. As crianças hoje em dia, já tem a sua bagagem, antes de vir para a escola, com a internet, tudo mais, com os meios de comunicação (Professora Vânia).

Proporcionando aos alunos momentos de descobertas, de criação e envolvimento com o mundo novo; do conhecimento (Professora Carla).

O professor organiza atividades e experiências educativas para que o aluno construa o seu conhecimento da língua escrita (Professora Elisa).

O trabalho pedagógico deve promover o letramento com atividades significativas de modo a ampliar o conhecimento de mundo do aluno, pois ele já traz uma bagagem de saberes que a escola precisa valorizar para elaborar os conhecimentos que o façam avançar:

A formação dessas crianças se dá, pelo encantamento com o primeiro professor e o exemplo que este, dá a eles. Seu maior papel é estruturar a aprendizagem de maneira leve, fácil, divertida e cheia de encantos, primeiro tornar-se próximo dessas crianças, cativá-los para que sua aprendizagem aconteça sem fracassos e rupturas (Professora Francine).

A alfabetização deve proporcionar momentos de descoberta, criação e envolvimento com o mundo do conhecimento. Os alunos não podem chegar ao 4º e 5º anos, na visão das professoras entrevistadas, sem dominar a leitura, a escrita, a interpretação e a resolução de problemas no ato de escrever:

A gente no quarto ano sofre muito porque além de dar conta do conteúdo tem de voltar com esses alunos que precisam ser alfabetizados (Professora Lourdes).

É preciso conhecer o tempo de cada aluno e atender suas necessidades individuais, para que esse processo ocorra de forma que se assegure um aprendizado promissor no ambiente de ensino. O professor tem por responsabilidade a formação dos pequenos, estruturando a aprendizagem de maneira leve e divertida para que o encantamento da aprendizagem cativa e aproxime as crianças do ensino, que as desafiem a pensar e gostar de ler e escrever.

O papel do professor alfabetizador é muito importante porque ele é a base, ele tem que dar a base de tudo, ensinar as crianças a ler e escrever. Mas para a vivência deles para inserir eles neste contexto não só aquela leitura para codificar e decodificar, é aquela leitura de mundo mesmo (Professora Tamires).

O professor mediador ele cria um ambiente propício de aprendizagem do aluno (Professora Dulce).

O professor tem o papel que vai além de ensinar a ler e escrever, ele deve apresentar as diversas formas que a linguagem escrita é utilizada (Professora Edmara).

As professoras afirmam que o professor direciona o trabalho pedagógico específico do codificar e decodificar letras e códigos no período da alfabetização.

Em relação ao processo de ensino, muitas são as intervenções abordadas pelas professoras entrevistadas. O embate cotidiano do ensinar e aprender concorre com os imprevistos e inadequações no momento de aprender. O jogo de perguntas e respostas na interação com o outro instiga a criança na descoberta, pois naturalmente são curiosas e para intervir é necessário ter em mente que a resposta não vem pronta.

Vamos falando juntos, é essa letrinha, não vai dar certo, vamos com outra letrinha, É nesse processo que a gente vai falando e vai fazendo a criança pensar, junto com a gente (Professora Pâmela).

Vamos soletrar a palavra eu digo: como você acha que é vamos soletrar. Ela vai soletrando o fonema, parte por parte e daí eu fui fazendo com que ela percebesse que letra ia usar, até ela escrever (Professora Lourdes).

Faço a criança pensar com que letra ela pensa que escreve a palavra. Qual o som da letrinha, se concorda com a letra escolhida, para depois intervir na resposta da criança (Professora Katarina).

É bom você passar segurança para a criança expor o conhecimento do que ela já sabe, para fazer as intervenções durante a aula de forma correta (Professora Dulce).

Nas pesquisas de Teberosky e Colomer (2003) “o que está escrito” e “o que se pode ler” não é uma hipótese infantil que deveria ser corrigida, mas uma verdadeira questão

conceitual. A aprendizagem ocorre quando a criança compreende esse processo de que a escrita pode ser lida.

As autoras afirmam que o principal suporte didático para a escrita e a leitura encontra-se no contato com livros, textos, nos diversos gêneros e informações em circulação social. A leitura amplia o vocabulário e a vivência de mundo, é o suporte para a boa escrita.

Em sentido amplo, a criança recebe informação sobre as funções, os usos, as convenções, a estrutura e o significado da escrita e da linguagem escrita. Ao mesmo tempo, elabora e reelabora conhecimentos sobre os princípios organizativos, as formas de representação, os procedimentos e os conceitos linguísticos e metalinguísticos implícitos na escrita e na linguagem escrita. (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p.19)

A leitura é o primeiro passo para a alfabetização, para incentivar o hábito de ler e gostar de ler. O ato de ler em voz alta para as crianças deve ser tarefa permanente, que estimula a reflexão e o aperfeiçoamento da escrita. A alfabetização é a fase em que a criança constrói os conhecimentos de que ler é importante para a vida. A prática prazerosa e estimuladora gera conhecimento e reflexão para que o aluno tenha autonomia e liberdade para questionar todas as coisas. As inferências realizadas pela professora enquanto as crianças são desafiadas a resolver a atividade complementam o processo de aprender a ler e escrever.

A medida que aprende a lidar com o a troca de letrinhas, esse jogo de substituir as letras sobre a mesa é menos traumatizante que o apagar, borrar o caderno e amassar a folha (Professora Mariana).

Sem medo de errar eles trocam a letra e pensam se a palavra está de acordo com o som da letra (Professora Ana Clara).

Desafiador é elevar a estima da criança para trabalhar a defasagem idade/ano, que são as causas do desinteresse nos estudos (Professora Inês).

Quando a criança aprende fica evidente sua auto confiança expressa pelo sorriso e a convicção de saber ler e escrever (Professora Claudete).

A criança motivada desenvolve sentimentos de confiança em realizar as atividades escolares com sucesso. Quanto mais tardio esse contato com livros, revistas e informativos escritos mais inseguro serão os registros desse aluno.

Lerner (2002) afirma que ler é um desafio possível carregado de complexidades. Ao se apropriar do sistema de escrita a criança descobre o prazer de aprender e demonstra gostar dos livros como uma brincadeira.

O excerto a seguir demonstra o relato emocionado de uma experiência como professora alfabetizadora no qual uma aluna começou a ensinar a mãe, em casa, a ler e escrever:

Em 2001 eu estava em uma sala de primeiro ano ensinando a criança, associando palavras, sonzinho com as sílaba, com as letrinhas, o que é grafema e uma aluna, a Gabriela, tinha muita vontade de aprender, e eu trabalhando com ela e a turma. No dia da reunião a mãe me disse: professora eu estou aprendendo a ler; aí eu falei que bom, você veio para o supletivo? Ela, não! A Gabriela está me ensinando em casa, e tudo o que ela aprendia na escola ensinava à mãe. Ela era a professora da mãe. Imagina a satisfação como professora ouvir que a aluna estava ensinando a mãe em casa. Eu fiz mudança, fiz diferença na casa dessa mãe, dessa criança e dessa família.

Foi um fato que me marcou muito. Toda vez que você dá aula para a alfabetização, sempre marca, porque essa é a fase em que a criança está construindo o conhecimento. (Professora Martha)

Para as professoras entrevistadas a organização do trabalho pedagógico e o empenho em estudar as necessidades das crianças, fazem a diferença no ensino e aprendizado dos alunos. O compromisso e a dedicação são competências profissionais construídas durante o processo de ensino. Os desafios de levar as crianças a progredir nos estudos é um dever de cidadania e de responsabilidade profissional.

A análise das falas das professoras participantes desta pesquisa intensifica que o estudo dos métodos, o exame minucioso das atividades, a diversificação dos textos e o hábito de ler e escrever garantem o aprendizado dos alunos.

De igual forma, evidenciam que a leitura é o fundamento que amplia o conhecimento do aprendiz. Ler é uma experiência individual que fundamenta a análise e a reflexão no momento em que os olhos fitam as letras no papel. A leitura explora o imaginário, enriquece o vocabulário, diverte, emociona e aperfeiçoa a escrita. O primeiro passo para alfabetizar compreende a leitura diária como objeto de ensino. É o professor o modelo leitor para a criança.

Teberosky e Colomer (2003) afirmam que a compreensão do que seja saber ler vai além das atividades escolares, ela acresce a visão do aluno como participante da sociedade letrada para questionar e reescrever os saberes que fazem parte de sua cultura. O estímulo diário do hábito de ler deve ser prazeroso.

Sobre este aspecto, as professoras afirmam que:

A leitura na alfabetização é fundamental ela traz a criança para o mundo do letramento, as letras, os números, tudo o que a criança precisa aprender nesta fase é em contato com a leitura (Professora Pâmela).

O principal é ler e ter autonomia para perguntar e questionar todas as coisas (Professora Inês).

A leitura nos leva a viajar mesmo, estimula a imaginação, a gente lê por prazer, lê pra chorar, se emocionar, se entreter, para aprender uma regra, é esse conhecimento de mundo (Professora Mariana).

O foco essencial é dar oportunidades para a criança ler, sempre estar em contato com o livro. Ter o exemplo do professor, para ter suporte na escrita (Professora Vânia).

Leio para as crianças, como ouvinte ela já está participando do contexto social para se apropriar da língua escrita (Professora Martha).

A leitura seve para descobrir as palavras, para conhecer, para ter um conhecimento maior (Professora Carla).

A leitura é fundamental para uma boa oralidade, para uma boa escrita, até mesmo para alimentar o cérebro (Professora Lourdes).

A leitura é tudo. Eles precisam entender que não é só ler para fazer atividade da escola, é para ser um bom cidadão, para prosperar para entender ler e escrever (Professora Tamires).

A leitura é importante para a visualização das palavras porque através da leitura a criança adquire conhecimento da escrita para montar sua história (Professora Claudete).

A leitura desenvolve a imaginação, a criatividade, a estrutura do pensamento a ampliação do vocabulário. Considero ler muito importante (Professora Dulce).

Através da leitura o aluno se familiariza com a escrita, desenvolve a imaginação e criatividade e amplia seu vocabulário (Professora Elisa).

A leitura é a porta de entrada para a alfabetização, para o mundo da leitura e o aperfeiçoamento da escrita (Professora Katarina).

É na estratégia de leitura, ele tentando ler que vai aprender a codificar e letrar é a leitura de mundo (Professora Ana Clara).

Ler para os alunos contribui para enriquecer o vocabulário dos alunos e estimula o hábito e o prazer de ler (Professora Francine).

A leitura deve ser uma prática diária, prazerosa e estimuladora. Levando o aluno ao conhecimento e a reflexão (Professora Edmara).

Para Lerner (2002), o ambiente escolar que promove a leitura de histórias, poemas, textos informativos ou de qualquer outro gênero, favorece o acesso a língua escrita. O espaço da sala de aula deve propiciar a imersão das crianças no desejo de aprender a ler. Os livros cuidadosamente selecionados e ao alcance das mãos são o melhor instrumento de ensino. O acervo literário permite ampliar a cultura de mundo, uma forma de contar o que acontece em outras culturas contrárias à sua realidade. Os livros são para as crianças instrumentos educativos.

A leitura do professor é de particular importância na primeira etapa da escolaridade, quando as crianças ainda não leem eficazmente por si mesmas. Durante esse período, o professor cria muitas e variadas situações nas quais lê diferentes tipos de texto. Quando se trata de uma história por exemplo, cria um clima propício para desfrutar dele: propõe às crianças que se sentem a seu redor para que todos possam ver as imagens e o texto (LERNER, 2002, p.95-96).

O estímulo à leitura é uma prática que compete à escola, aos professores, aos alunos e a sociedade. As crianças aprendem pondo à prova suas hipóteses, influenciadas pela qualidade do material estudado. Portanto, o contato com os livros, a seleção dos textos e a qualidade do material impresso relacionados as necessidades das crianças, motivam o gosto pela leitura, um desafio permanente para a escola, com início definido pela alfabetização.

A compreensão do que significa saber ler e escrever requer um processo de construção reflexiva das atitudes sob uma perspectiva interdisciplinar.

Aos profissionais alfabetizadores cabe a reflexão de que para reduzir com enorme problema os educadores procuram em suas falas e propostas encontrar razões para a ineficiência da aprendizagem. Mas estas indagações em relação ao desafio de ensinar a ler e escrever revela a responsabilidade de assumir uma atitude profissional que valorizem o sucesso dos alunos e reorganizem os fracassos para priorizar o ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa traz à reflexão a complexa atividade da alfabetização sob a perspectiva dos professores alfabetizadores, evidenciando as ações, as estratégias e as atitudes do docente, de forma a buscar um ensino significativo que desenvolva a competência leitora e escritora na fase inicial da escolarização, hoje ampliada para os três primeiros anos da Educação Básica.

Ler e escrever são habilidades estabelecidas no início da escolarização. As dificuldades de comunicação oral dos alunos, na escrita e na compreensão do texto lido e a defasagem em acompanhar os conteúdos consideram a necessidade de discussão sobre o problema desta pesquisa em questionar que desafios os professores alfabetizadores encontram para ensinar a ler e escrever com proficiência.

A maior contribuição educacional para as crianças é oferecer-lhes a aquisição da leitura, o domínio da escrita e a capacidade de interpretação, ou seja, uma atitude de transformação necessária para que a criança adquira as ferramentas básicas para prosseguir nos estudos e sedimentar os conhecimentos. A investigação explicita que os desafios estão para as atitudes dos professores em relação a autoestima dos alunos, na elaboração de estratégias que efetivem o seu sucesso nos estudos e, por conseguinte, que eles tomem gosto pelo ato de ler e escrever.

A pesquisa científica, os processos de ensino e a reflexão auxiliam na organização das práticas experimentadas nas salas de aula, para promover as relações de autonomia, de mudanças de atitudes, no desafiador compromisso de ensinar e produzir conhecimentos.

Fazer com que os alunos aprendam é um desafio enfrentado pela escola para que se tenha autonomia em uma sociedade que valoriza a leitura e a escrita. O resgate ao direito de se alfabetizar é uma dívida da qual a escola precisa refletir, se capacitar e oferecer um ensino de qualidade para que todas as crianças tenham a possibilidade de aprender e sejam valorizadas enquanto pessoa.

A perspectiva do ensino em consonância com as transformações sociais exige uma evolução na formação dos professores, de forma a compreender a interdisciplinaridade como uma possibilidade expressa de mudanças de atitude em relação a uma prática pedagógica comprometida em superar a fragmentação do conhecimento.

Os resultados aqui apresentados traduzem a percepção de 25 (vinte e cinco) professoras que responderam ao questionário e de 15 (quinze) professoras alfabetizadoras que participaram das entrevistas. Elas relataram a insegurança sentida nos primeiros anos de atuação em sala de aula expondo a insegurança e as incertezas sobre o que e como ensinar.

O estudo demonstrou ainda que os saberes que os professores possuem são construídos de forma complexa e interrelacional e que é no cotidiano da escola que as experiências se constituem e o docente vai construindo sua profissionalidade.

A análise das falas das professoras participantes da pesquisa intensifica que o estudo dos métodos, o exame minucioso das atividades, a diversificação dos textos e o hábito de ler e escrever garante o aprendizado dos alunos.

No entanto, é preciso compreender que saber ler vai além das atividades escolares. É uma ação que amplia a visão do aluno para torná-lo cidadão. O importante é saber que a demora na aprendizagem é uma questão de tempo e não de impossibilidades.

A tríade conhecimento, prática e formação docente está para os desafios de aprender e ensinar a partir de uma perspectiva interdisciplinar, que permanece no desejo de termos uma escola que inclua e mobilize os saberes para garantir a todos o direito à educação.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo. In: DALBEN, A.I.L.F. et al. **Didática: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 273-287.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. (Org.) **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>
- _____. Ministério da Educação. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: coletânea de textos. 2003. Disponível no portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/col_3.pdf >
- _____. Ministério da Educação. Lei nº 11.274/2006. Secretaria de Educação Básica. Ensino Fundamental de 9 anos. Orientações Gerais. Brasília. 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>><http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>
- _____. Decreto nº 6094, de abril de 2007. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm.
- _____. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf> Acesso em: ago. 2015
- _____. Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: a aprendizagem da escrita. Ano, 1. Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em: <pacto.mec.gov.br/images/pdf/Cadernos_2015/pnaic_3.pdf>
- _____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização**. Caderno 03 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá-bê-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.
- _____. **Alfabetização & lingüística**. São Paulo: Scipione, 2009.
- CASCINO, F. A. Espera. In: FAZENDA, I.C.A. (Org.) **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 107-109.
- CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CIPINIUK, T.A. Levantamento temático em cadernos de pesquisa: processos de alfabetização e analfabetismo. **Cadernos de Pesquisa**. v.43 n.150. set./dez. 2013. pp.1026-1041.

ELIAS, M.D. C. **De Emílio a Emília**: a trajetória da alfabetização. São Paulo: Scipione, 2000.
ESPÍRITO SANTO, R. C. **Autoconhecimento na formação do educador**. São Paulo: Ágora, 2007.

FAZENDA, I. C. A. Formando professores para a Interdisciplinaridade. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Interdisciplinaridade e novas tecnologias: formando professores**. Campo Grande/MS: UFMS, 1999. cap. 1.

_____. (Org.). **Dicionário em construção**: Interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Interdisciplinaridade**: qual o sentido? São Paulo: Paulus, 2003.

_____. **Interdisciplinaridade na formação de professores**: o que pensam alguns de seus pesquisadores? Endipe, 2006.

_____. Interdisciplinaridade: as disciplinas e a interdisciplinaridade brasileira. In: FAZENDA, I.C.A. (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** 2ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. (Org.). **Interdisciplinaridade**: pensar, pesquisar e intervir. São Paulo: Cortez, 2014.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. 19ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. ,TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 6ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 49ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. MACEDO, R. **Alfabetização**: leituras do mundo, leituras da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, M. **Avaliação e Planejamento**: a prática educativa em questão. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.

GIACON, B. D. M. Coerência. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Dicionário em construção**: interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001. p. 35-39.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.

JOSÉ, M.A.M. **De ator a autor do processo educativo**: uma investigação interdisciplinar. 2011. 288 f. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica**. 4ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LENOIR, Y. **Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas**. Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 1, n.1, dez-jul.2005-2006 Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>> Acesso em: 18 maio.2015.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. São Paulo: Artmed, 2002.

MACHADO, A. M. **Balaio**: livros e leituras. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

SALVADOR, C.M. Interdisciplinaridade no Ensino Fundamental. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Interdisciplinaridade na formação de professores: da teoria à prática**. Canoas/RS: ULBRA, 2006. p. 113-124.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. n. 25. Jan/fev/mar/abr, 2004.p. 5-17.

_____. **Alfabetização e Letramento**: estudo e ensino. 3ed. São Paulo: Contexto, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____.; LESSARD. C. **O ofício de professor**: histórias, perspectivas e desafios internacionais. 4ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TEBEROSKY, A; CARDOSO, B. **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____.; COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever**: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 9ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas, SP: Papirus, 1992.

WEISZ, T. **O Diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2004.

ANEXO A – Aprovação da Pesquisa no Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ALFABETIZAÇÃO: desafio interdisciplinar para o ensino de leitura e escrita.

Pesquisador: Joara Aparecida Ribeiro Schran Gil

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 39320214.8.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 985.411

Data da Relatoria: 13/03/2015

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa tem como objeto de estudo investigar quais os desafios que os professores alfabetizadores encontram para ensinar seus alunos a lerem e escreverem na idade certa (até os oito anos) com proficiência (transcrito do projeto).

Objetivo da Pesquisa:

Investigar quais os desafios que os professores alfabetizadores encontram para ensinar seus alunos a lerem e escreverem na idade certa com proficiência (transcrito do projeto).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Atende as recomendações da Resolução 466/12.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Tema relevante para a área de estudo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Atende as recomendações da Resolução 466/12.

Recomendações:

Ao término da pesquisa inserir na Plataforma Brasil o relatório final, em atenção as normas operacionais da Resolução 466/12.

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210

Bairro: Centro

CEP: 12.020-040

UF: SP

Município: TAUBATÉ

Telefone: (12)3635-1233

Fax: (12)3635-1233

E-mail: cepunitau@unitau.br



UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ -
UNITAU



Continuação do Parecer: 985.411

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Atendida a solicitação do parecer anterior.

Situação do Parecer:

Aprovado

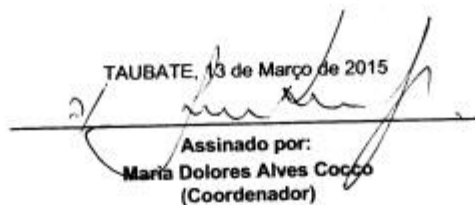
Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião de 13/03/2015, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 466/12, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

TAUBATÉ, 13 de Março de 2015



Assinado por:
Maria Dolores Alves Cocco
(Coordenador)

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro CEP: 12.020-040
UF: SP Município: TAUBATÉ
Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cepunitau@unitau.br

ANEXO B – Ofício à Instituição



Universidade de Taubaté
Autarquia Municipal de Regime Especial
Reconhecida pelo Lei. Fed. nº 78.924/75
Reconhecida pela Portaria CFE/CP nº 241/13
CNPJ 45.176.153/0001-22

PRPG – Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP 12020-040
Tel.: (12) 3625.4217 Fax: (12) 3622.2947
prpg@unitau.br

Ofício PPG-DII nº 016/2014

Taubaté, 12 de agosto de 2014

Prezado (a) Senhor (a)

Somos presentes a V.S. para solicitar informações necessárias à Elaboração de Projeto de Pesquisa para Dissertação de Mestrado da aluna **Jouza Aparecida Ribeiro Schran Gil**, do Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, intitulado **“LEITURA E ESCRITA: desafio interdisciplinar para o ensino de alfabetização”**, sob orientação da Profª. Dra. Mariana Aranha Moreira José.

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos no Programa de Pós-Graduação da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.020-040, telefone (12) 36241657.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Profª. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon
COORDENADORA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
DESENVOLVIMENTO HUMANO- PPGEDII

Secretaria de Educação e Cultura
ProFª Maria Aparecida Pedrossi Rocha Pena
Av. Fortunato Moreira, 173- Centro- Pindamonhangaba - SP
tel/fax 12- 36441565

ANEXO C – Autorização da Instituição para realização da Pesquisa

ANEXO B – Autorização de Pesquisa

Ilma Sra. Prof^a Maria Aparecida Pedroso Rocha Pena – Secretária Municipal de Educação – Prefeitura Municipal de Pindamonhangaba

Eu, Joara Aparecida Ribeiro Schran Gil, RG 3621271-9, residente e domiciliada na Rua Dulce Maria Puppio Marcondes, nº 62, em Pindamonhangaba/SP, telefone (12) 35228819, aluna regularmente matriculada, no ano de 2014, no curso de Mestrado Profissional em Educação (MPE) – da Universidade de Taubaté – UNITAU, Linha de Pesquisa “Formação Docente e Desenvolvimento Humano”, responsável pela pesquisa ALFABETIZAÇÃO: desafio interdisciplinar para o ensino de leitura e escrita.” venho pelo presente, solicitar de V.Sa. autorização para realizar a pesquisa acima referida, nas escolas municipais vinculadas a esta Secretaria de Educação, com o objetivo de compreender, a partir da perspectiva dos próprios professores alfabetizadores, quais as concepções que estes possuem sobre o ensino da leitura e da escrita e o que pensam sobre os diversos métodos de alfabetização existentes. A pesquisa pretende coletar dados através de questionários e entrevistas com os professores participantes da turma de formação do (PNAIC). Comprometo-me a manter a confidencialidade e privacidade dos conteúdos e sobre os dados coletados, necessários à pesquisa. Contando com a colaboração e autorização de Vossa Senhoria, apresento protestos de alta estima e distinta consideração.

Pindamonhangaba, 11 de novembro de 2014.

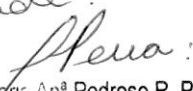

Joara Aparecida Ribeiro Schran Gil

IlmaSr^a


Prof^a. Maria Aparecida Pedroso Rocha Pena

Secretária Municipal de Educação de Pindamonhangaba - São Paulo

*Autorizado dentro
dos termos da
ética, moralidade,
confidencialidade
e legalidade.*


Maria Aparecida Pedroso R. Pena
Secretária de Educação e Cultura

ANEXO D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

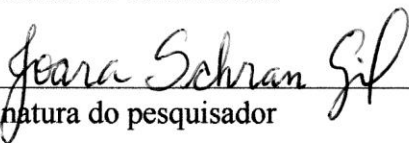
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está convidada a participar como voluntária nesta pesquisa. Após ser esclarecida sobre as informações do pesquisador; a seguir, ao aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra do pesquisador responsável. Desde logo fica garantido o sigilo das informações. Em caso de recusa você não será penalizado de forma alguma.

Eu,.....

RG, declaro que aceito participar da Pesquisa “Alfabetização: desafio interdisciplinar para o ensino da leitura e da escrita”, com o objetivo de investigar quais os desafios que os professores alfabetizadores possuem para ensinar a ler e escrever com proficiência na idade certa. Fui esclarecido quanto à liberdade de aceitação ou não da participação da pesquisa, num primeiro momento com preenchimento de um questionário e posteriormente com uma entrevista semi-estruturada e que será mantido o sigilo. Fui informado também: que existe autorização da Direção da Instituição para realização da pesquisa, sem prejuízo algum a minha pessoa; de que os dados coletados não serão utilizados para outros fins que os previstos neste estudo; sem prejuízo e que a não participação na pesquisa também não lhe acarretará qualquer problema. Sendo este documento elaborado em duas vias, uma do entrevistado e outra do pesquisador.

Assinatura do entrevistado



Assinatura do pesquisador

Joara Aparecida Ribeiro Schran Gil

email: aparecidajosgil@hotmail.com

Contato:(12) 981486489

Universidade de Taubaté - MPE - Mestrado Profissional em Educação

Rua Visconde do Rio Branco, 210, Centro, Taubaté - SP

Telefone: (12) 3625-4217

APÊNDICE I

Questionário

1 - Nome:

2 - Unidade em que atua:

3 - Há quanto tempo você trabalha com a alfabetização?

☐ primeiro ano como alfabetizadora

☐ menos de 5 anos

☐ menos de 9 anos

☐ mais de 10 anos

☐ mais de 20 anos

4 - Você se sente seguro ao trabalhar nos anos iniciais de alfabetização?

☐ sim

☐ não

☐ às vezes

☐ tenho dúvidas

5 - Você conhece as concepções político-pedagógicas dos processos de alfabetização?

☐ sim

☐ não

☐ às vezes

☐ tenho dúvidas

6 - A história de vida de seus alunos faz parte de seus registros e inferências?

☐ sim

☐ não

7- Estão claros quais conteúdos e conhecimentos linguísticos serão ensinados na alfabetização? ☐ sim ☐ não

Justifique:

8 - A prática pedagógica utilizada está de acordo com os objetivos propostos para o ensino alfabetizador?

☐ sim

☐ não

☐ às vezes

☐ tenho dúvidas

9- Você faz uso frequente dos registros sobre os avanços dos alunos em relação a aprendizagem? ☐ sim ☐ não

10 - Costuma socializar suas práticas e registros com os profissionais alfabetizadores?

☐ sim

☐ não

11- Faz parte da prática da escola planejar e trocar atividades com os pares sobre alfabetização?

☐ sim

☐ não

☐ raramente

☐ às vezes

12 - Você participa de encontros de estudo e formação continuada, PNAIC oferecidos em sua rede de trabalho?

☐ sim

☐ não

☐ raramente

13 - O currículo compreende as etapas do planejamento escolar para a alfabetização?

☐ sim ☐ não ☐ raramente ☐ tenho dúvidas

14 - Como o trabalho com o planejamento do currículo na escola é realizado?

☐ Cada professor faz o seu

☐ Estudo com os pares em reuniões

☐ A comunidade participa do planejar

☐ O planejamento vem pronto da secretaria

☐ A escola fornece o planejamento pronto

☐ O planejamento é dividido em ciclos

APÊNDICE II

Roteiro para Entrevista Semi-Estruturada

- 1- Fale sobre sua formação profissional
- 2- Qual o papel do professor alfabetizador?
- 3- Como você faz intervenção quando a criança pergunta como escreve uma palavra?
- 4- Qual a importância da leitura para o ensino de alfabetização?
- 5- Poderia relatar uma experiência marcante como professora alfabetizadora?