



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

MARCOS MOURA GENTIL

**PERMANÊNCIAS E TENSÕES NAS IDEIAS DE ALFABETIZAÇÃO: um
olhar sobre o professor em formação**

**Santarém/PA
2016**

MARCOS MOURA GENTIL

**PERMANÊNCIAS E TENSÕES NAS IDEIAS DE ALFABETIZAÇÃO: um
olhar sobre o professor em formação**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Oeste do Pará, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto
Linha de Pesquisa: Práticas Educativas,
Linguagens e Tecnologias.

**Santarém/PA
2016**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/UFOPA

G338p Gentil, Marcos Moura

Permanências e tensões nas ideias de alfabetização: um olhar sobre o professor em formação. / Marcos Moura Gentil. – Santarém, 2016.
90 fls.: il.

Inclui bibliografias.

Orientador Luiz Percival Leme Britto

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Mestrado Acadêmico em Educação.

1. Educação. 2. Formação docente. 3. Alfabetização. I. Britto, Luiz Percival Leme, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 371.1

MARCOS MOURA GENTIL

**PERMANÊNCIAS E TENSÕES NAS IDEIAS DE ALFABETIZAÇÃO: um
olhar sobre o professor em formação**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Oeste do Pará, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto
Linha de Pesquisa: Práticas Educativas,
Linguagens e Tecnologias.

Aprovado em:

Prof. Dr. Luiz Percival Leme Brito – UFOPA – Orientador/Presidente

Prof^ª. Dr^ª. Maria de Fátima Lima – UFOPA – membro externo

Prof^ª Dr^ª Ediene Ferreira Pena – UFOPA – membro interno

À Minha mãe e ao meu pai.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, por oferecer o primeiro Programa de Mestrado em Educação da região Oeste do Pará;

À Fundação Esperança, por meio do Instituto Esperança de Ensino Superior – IESPES, por oportunizar o fortalecimento de minha trajetória profissional e acadêmica;

A Secretaria de Estado de Educação e a 5ª Unidade Regional de Educação pela dispensa e incentivo a formação continuada;

Aos docentes do PPGE da UFOPA, pelas contribuições acadêmicas;

Ao LELIT, por proporcionar momentos de valiosas discussões no âmbito da temática;

Aos meus queridos Luiz Fernando e Paty, por compormos as páginas da vida;

Aos amigos e colegas de turma Maria Eliane Oliveira, Quézia Xabregas e Paulo Marcelo pela parceria durante o mestrado;

Às amigas Andria Consoelo e Gilma Rocha, que estiveram próximas durante a elaboração deste árduo trabalho, e por dividirem comigo as tensões e as vitórias deste processo;

Ao Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto, meu orientador, que me “revirou pelo avesso”, que me inspirou e me fez transpirar, num ir e vir de tensões e permanências, mas, rico em aprendizagens.

“Para além das autodidaxias, o fato é que a maioria das crianças precisa da escola e de um ou mais professores para tornarem-se leitoras “de verdade”.

Ezequiel Theodoro da Silva

RESUMO

A pesquisa *Permanências e Tensões na Alfabetização: um olhar sobre as ideias do professor em formação* associa-se à linha de pesquisa: Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologias do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará e aos estudos de educação e linguagem que se desenvolvem no Lelit – Grupo de estudo e intervenção em leitura, escrita e literatura na escola. A investigação teve como problema central investigar como as tensões formativas decorrentes das diferentes formas de inserção do futuro professor no mundo da cultura e do conhecimento conformam suas ideias sobre alfabetização e quanto desse conhecimento “tradicional” acerca da alfabetização em contraposição ao debate atual e modelos oficialmente propostos subsiste nas ideias de estudantes inseridos num processo de formação inicial. A investigação teve como objetivo principal: identificar ideias de alfabetização e de educação sustentadas pelo professor em formação inicial (i. e., o estudante de Pedagogia) de região periférica, com ênfase nas tensões decorrentes dos processos formativos institucionais e aqueles resultantes da transmissão consuetudinária; como objetivos específicos: identificar conceitos prevalentes de alfabetização e letramento; desvelar as ideias de alfabetização presente nas vozes de estudantes de Pedagogia de região periférica; identificar e examinar as permanências e tensões da alfabetização; compreender a formação docente no debate educacional e político; identificar, no limite da formação inicial, que ideias de alfabetização emergem. A composição teórica é sustentada dentre outros em: Britto (2006, 2015), Soares (2003, 2006), Mortatti (2006), Morais (2006), Mizukami (2001) Zeichner (2008), Libâneo (2006), assim como em autores presentes nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para o Ano 1 do ciclo de alfabetização. A investigação é de cunho qualitativo e investigou 90 estudantes de Pedagogia, regime presencial, período noturno de uma instituição de ensino superior privada do município de Santarém. O instrumento empregado foi a aplicação de um questionário contendo perguntas fechadas e abertas. Após a tabulação e análise dos dados, foi possível identificar que as ideias de alfabetização que circulam nesse grupo de estudantes aproximam-se da concepção, modelo e paradigmas tradicionais cuja ênfase recai em aspectos da leitura e escrita de forma mecânica, repetitiva; no entanto, apresentam sinalizações de uma pedagogia mais contemporânea quando reconhecem aspectos como a ludicidade, metodologias como a dramatização, contação de histórias, como recursos necessários para alfabetização. Nesse sentido, ainda que não se possa afirmar com que peso relativo, os resultados alcançados apontam que há um movimento significativo neste grupo de estudantes, futuros professores, ainda que alguns sejam, de uma formação que vem da experiência, formação esta que se realiza muito mais pela prática, de maneira irrefletida, fragmentária, fundada no senso comum não só escolar como da cultura, numa tradição e por isso chamamos de formação consuetudinária, do que de uma formação institucionalizada. No entanto, os resultados também evidenciam a incorporação nas ideias de alfabetização de uma perspectiva pedagógica mais liberal, uma vez que valorizam aspectos como: o interesse, o lúdico, o contextual, e por isso as ênfases que deram a leitura livre, jogos, brincadeiras, músicas, e atividades do gênero. Portanto, essa perspectiva mais liberal, hipoteticamente mais atual, o que de alguma maneira se aproxima da discussão de alfabetização e letramento posto no campo pedagógico atual. Logo, como essas ideias mais liberais se articulam com as formas mais convencionais herdadas e qual o peso efetivo que cada uma tem a investigação não consegue alcançar, mas evidencia que há permanências e tensões que circulam neste processo formativo.

Palavras-chave: Educação. Formação docente. Alfabetização.

ABSTRACT

The fixedness and Stresses Research in Literacy: a look over the teacher's ideas in training is associated with the research line: Educational Practices, Languages and Technologies from Master's Program in Education of the Universidade Federal do Oeste do Pará and to education & language studies that develop in Lelit - Study Group and intervention in reading, writing and literature at school. The research had as its central problem to investigate how the formative stress due different forms of future's professor insertion in the culture world and knowledge conform their ideas about literacy and how much this knowledge "traditional" about literacy as opposed to the contemporary debate and official models subsists proposed the ideas of students entered an initial training process. The research aimed to: identify literacy and education ideas supported by the teacher in initial training (i.e The Pedagogy student) from peripheral region, with focus in the stresses due from institutional training processes and those resulting from customary transmission; specific objectives: identify prevalent concepts of literacy and inicial literacy; unveiling the present literacy ideas in the voices of the peripheral region students; identify and examine the literacy's fixedness and stresses; understand the teacher training in educational and political debate; identify ,in the initial training limit, what literacy ideas emerge. The theoretical composition is sustained among others: Britto (2006, 2015), Smith (2003, 2006), Mortatti (2006), Mitchell (2006), Mizukami (2001) Zeichner (2008), Libâneo (2006), as well authors present in the books of Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para o Ano 1 do ciclo de alfabetização. The research is qualitative approach and investigated 90 pedagogy students, classroom presential, nighttime period in a private higher education institution in the Santarém city. The methodology used was the application of a questionnaire with closed and open questions. After tabulating and analyzing the data, it was possible to identify the literacy ideas circulating in this students group approach the conception, model and traditional paradigms whose focus is on aspects of reading and writing by mechanically, repetitive form; however, show signs of a more contemporary pedagogy when they recognize aspects as playfulness, methodologies dramatization, storytelling, as resources for literacy. In this sense, although we can not say that relative importance, the results found show there is a significant movement in this students group, future teachers, although some are of a formation that comes from experience, training this taking place too more practice, of unthinking way, fragmentary, founded on common sense not only as school culture, in a tradition and so we call customary training, than an institutionalized training. However, the results also show the incorporation in literacy ideas of a more liberal educational perspective, since value aspects such as: interest, playful, contextual, so the focus that gave free reading, games, music, and gender activities. Therefore, this more liberal perspective, hypothetically most current, which in any way approaches the literacy discussion and post literacy teaching in the current area. Therefore, as these more liberal ideas are articulated with more conventional forms inherited and what the efetive importance that each has the research can not reach, but it shows that there are fixedness and stresses circulating in this training process.

Key Words: Education. Teacher Training. Literacy.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 Relevância do problema	11
1.2 Objetivo principal	14
1.3 Objetivos específicos	14
2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	15
2.1 Alfabetização – primeiras aproximações	15
2.2 Apontamentos históricos da alfabetização no Brasil	17
2.3 O que é alfabetização e letramento?	22
2.4 Questões cruciais no debate atual de alfabetização	29
2.4.1 Modelos, métodos e estratégias	29
2.4.2 Sistema de escrita alfabética	31
2.4.3 Consciência fonológica	31
2.5 A voz “oficial”	32
3 SOBRE O CONCEITO E O SENTIDO DE FORMAÇÃO	43
3.1 A formação	43
3.2 A Pedagogia e a formação dos professores alfabetizadores	51
4 UM CASO EM FOCO	55
4.1 Questões de método	55
4.1.1 Estratégias de investigação	55
4.1.2 Lugar e público da investigação	56
4.2 Os sujeitos da investigação	57
4.3 As vozes dos estudantes	61
4.4 Síntese qualitativa das questões abertas	65
4.4.1 Lembranças de alfabetização	66
4.4.2 Concepção de alfabetização	67
4.4.3 Diferença entre alfabetização e letramento	68
4.4.4 Criança propriamente alfabetizada	69
5 CONCLUSÃO	71
5.1 Aprendizagem que ficou	72
REFERÊNCIAS	75
APÊNDICES E ANEXO	78

1 INTRODUÇÃO

A dissertação “Permanências e Tensões nas ideias de alfabetização: um olhar sobre o professor em formação” se apresenta como possibilidade de aproximações teóricas em pelo menos três questões que se colocam quando nos referimos à formação de professores para alfabetização, para as quais não temos nenhuma pretensão em apresentar respostas prontas, mas que sejam condutoras de outras problematizações.

Primeiro: qual a ênfase dada à alfabetização? Ênfase na técnica ou ênfase na função social? Segundo: o que está posto no debate atual sobre alfabetização? Terceiro: que ideias sobre alfabetização circulam entre estudantes inseridos num processo de formação inicial e o que essas ideias sinalizam?

Essas questões nortearam a construção do problema desta investigação. Em resumo, o problema que buscamos compreender foi:

De que modo o professor em um processo de formação inicial manifesta a tensão resultante de uma formação consuetudinária e de outra institucional, reconhecendo que ambas tem em si permanências e tensões?

Trata-se, em termos mais exatos, de indagar:

Como as tensões formativas decorrentes das formas de inserção do estudante de pedagogia de uma instituição de ensino superior periférica no mundo da cultura e do conhecimento conformam ou disformam suas ideias pedagógicas e quanto do conhecimento “tradicional” acerca da alfabetização, em contraposição ao debate atual e modelos oficialmente propostos, permanecem nas ideias desses estudantes?

Para responder ao problema posto, elaboramos o objetivo principal, que visou identificar ideias de alfabetização e de educação sustentadas pelo alfabetizador em formação inicial (i. e., o estudante de Pedagogia) de região periférica, com ênfase nas tensões decorrentes dos processos formativos institucionais e aqueles resultantes da transmissão consuetudinária.

Para efeito desta investigação, adotamos o conceito de formação consuetudinária, desenvolvido com base nas reflexões de Britto (2015) sobre senso comum complexo, e que se sobreporia, de diferentes maneiras à formação institucional, entendida como aquela elaborada e sistematizada pelas instâncias de produção acadêmica e de políticas pedagógicas.

Quanto ao conceito de instituição de ensino superior periférica, seguimos a análise de Britto (2005), que considera como modelo específico de instituição no interior do campo da educação superior com algumas características:

- ✓ Finalidade estrita de qualificação de mão de obra;
- ✓ Privilegia espaço/tempo aula;
- ✓ Modelos mercantis de administração e financiamento;
- ✓ Assiste um público de menor poder aquisitivo e menor disponibilidade culturais e intelectuais;
- ✓ Regime de trabalho docente hora-aula;
- ✓ A produção intelectual é ocasional e limitada.

Esta pesquisa investigou uma realidade que congrega sujeitos representativos do ponto de vista do lugar social e político-geográfico em que estão inseridos. Os sujeitos da investigação são estudantes de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior periférica de Santarém, no Oeste do Pará. Trata-se de uma região geográfica e politicamente apartada dos centros de produção e circulação do saber científico e cultural hegemônicos, e dos paradigmas pedagógicos. Assume-se, para efeito da pesquisa, o pressuposto de que a aproximação com o saber instituído se realiza lenta e contraditoriamente.

Assim, o recorte teórico visou conhecer, embora superficialmente, a temática sobre alfabetização e formação inicial de professores, produzidos a partir dos anos de 1980, e apresentar elementos teóricos sobre o debate atual acerca da alfabetização. Posicionamos esse período porque foi a partir dele que houve todo um movimento de discussão e produção teórica acerca do fracasso escolar no Brasil, especificamente na alfabetização.

Reconhecemos, no entanto, que uma das limitações dessa investigação diz respeito ao aspecto conceitual, pois não foi possível dar conta de produzir um estado da arte da alfabetização articulada à formação de professores alfabetizadores, assim como a parte empírica teve ausência de outros instrumentos de coleta de dados, como a entrevista e o grupo focal (instrumentos pensados no projeto inicial), que junto com o questionário (Apêndice A), permitiria a triangulação dos dados e a possibilidade de maior consistência nas análises.

1.1 Relevância do problema

A área da educação, especialmente a Pedagogia, tem a problemática da alfabetização e da formação docente como questões essenciais. Isto é demonstrado pelos inúmeros trabalhos, dissertações e teses que discutem sobre formação e atuação do professor alfabetizador e suas múltiplas facetas. É tema constante de eventos científicos, congressos, palestras, seminários,

simpósios, no âmbito da produção científica; assim como estimulador de políticas públicas que entendem como elementos importantes para o desenvolvimento da sociedade e combate ao analfabetismo.

Apesar do volume cada vez maior de pesquisas envolvendo o tema, o Brasil continua apresentando estatísticas que mostram o analfabetismo como problema que persiste no tempo. De acordo com o Indicador Nacional de Alfabetismo funcional – INAF, elaborado pelo Instituto Paulo Montenegro e pela ONG Ação Educativa (2011/2012), o percentual da população funcionalmente analfabeta é de 27%, não obstante os dados relativos ao período todo do indicador (2001-2012) demonstrarem crescimento 61% para 73% da população funcionalmente alfabetizada. Os dados de 2015 não são muito diferentes, indicando que 31% da população adulta brasileira devem ser considerados funcionalmente analfabetos, indicando que não houve mudança expressiva nos últimos anos.¹

O Estado Brasileiro tem promovido políticas públicas que visam melhorar a formação docente, seja a inicial, como é o Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR, seja a continuada, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, sem mencionar projetos e programas específicos das secretarias de estados e municípios para enfrentar este problema.

O Estado reconhece como fundamental a qualificação dos professores da educação básica como estratégia para avançar a educação no país. Garantir o acesso e a permanência dos alunos na escola é uma de suas metas, assim como assegurar que todas as crianças estejam plenamente alfabetizadas ao final do ciclo de alfabetização. Nesse sentido, se instala a discussão acerca da qualidade da formação inicial de professores alfabetizadores.

A problemática se apresenta relevante uma vez que temos vários grupos de estudos e pesquisas sobre alfabetização em várias partes do país, tais como o Centro de alfabetização, leitura e escrita – CEALE da Universidade Federal de Minas Gerais, criado em 1990, visando integrar grupos interinstitucionais voltados e preocupados com a alfabetização; o Centro de estudos em educação e linguagem – CEEL da Universidade Federal de Pernambuco, criado em 2004, é um núcleo de pesquisa e extensão que atua em regime de rede de pesquisas integradas e colaborativas na área de Educação, Linguagem e Ensino de Língua Materna. É o principal centro de estudos que produz material teórico para o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa.

A Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED,

¹ Cf. Indicador nacional de alfabetismo – INAF; Ação Educativa; Instituto Paulo Montenegro.

associação sem fins lucrativos que reúne programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, tem por objetivo reunir professores e estudantes pesquisadores para disseminação do conhecimento e desenvolvimento da ciência, educação e cultura. Dentre seus objetivos, destaca-se o incentivo à pesquisa educacional e temas correlatos. A ANPED tem 23 grupos de trabalho – GTs, dentre os quais o GT 10 denominado Alfabetização, leitura e escrita.

1.2 Objetivo principal

✓ Identificar ideias de alfabetização e de educação sustentadas pelo alfabetizador em formação inicial (i. e., o estudante de Pedagogia) de região periférica, com ênfase nas tensões decorrentes dos processos formativos institucionais e aqueles resultantes da transmissão consuetudinária.

1.3 Objetivos específicos

- ✓ Identificar conceitos prevalentes de alfabetização e letramento;
- ✓ Desvelar as ideias de alfabetização presentes nas vozes de estudantes de Pedagogia de região periférica;
- ✓ Identificar e examinar as permanências e tensões da alfabetização;
- ✓ Compreender a formação docente no debate educacional e político;
- ✓ Identificar, no limite da formação inicial, quais ideias de alfabetização emergem.

A presente investigação apresenta-se estruturada em duas partes: a conceitual e a empírica.

A parte conceitual compreende breve exposição sobre Alfabetização e Letramento e se subdivide em: Alfabetização – primeiras aproximações; Apontamentos históricos da alfabetização no Brasil; O que é Alfabetização e Letramento; A voz oficial; assim como tratamos sobre o conceito e o sentido de formação de professores.

A parte empírica trata de: Um caso em foco; aqui, abordamos questões de método, os aspectos éticos, a pesquisa e as análises dos dados, por último apresentamos as conclusões da investigação.

Consideramos, portanto, que esta dissertação apresenta mais elementos inacabados, que há mais perguntas provocadoras de novas perguntas e instigadoras de problematizações diversas acerca da temática.

2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Neste capítulo, apresentamos alguns recortes históricos sobre alfabetização e letramento, com o objetivo de buscar os movimentos conceituais produzidos ao longo do tempo, as escolhas conceituais que permitem compreender, embora minimamente a trajetória envolvida no problema e iluminar a discussão na análise dos dados coletados.

2.1 Alfabetização – primeiras aproximações

Pensar a alfabetização implica refletir sobre diversos aspectos que influenciam nesse processo, reconhecidamente marcado como complexo e multifacetado, como explicitado por Soares (2003). O recorte deste trabalho recai sobre a formação inicial de estudantes de Pedagogia de instituição de ensino superior privada, filantrópica, periférica, inseridos dentro de uma proposta pedagógica que revela concepções de alfabetização, de ensino, de aprendizagem. Sabemos que isso não se dá de forma linear e uniforme, mas marcado por permanências e tensões, conflitos e contradições entre o que sabem e o que está posto no debate atual sobre alfabetização.

Para compreender o problema desta investigação, vamos pontuar alguns elementos que o contextualizam e que, ao longo da história da educação brasileira, ora enaltecem ora recusam a especificidade da alfabetização. Para os propósitos desta pesquisa, adota-se o sentido de alfabetização defendido por Soares (2003, p.12): “saber como funciona a escrita alfabética implica aprendizado específico, em que se destacam as formas de representação do oral por meio das letras e de suas combinações”.

Trabalhamos com a ideia de que o problema a considerar é o do alfabetismo, conforme explicita Britto (2005), e não do analfabetismo. Assim, justificamos a escolha desta temática que se mostra tão necessária para o debate atual, apesar de todos os esforços empreendidos ao longo do tempo para enfrentar e superar o fracasso escolar, especificamente na aprendizagem da leitura e da escrita, habilidades fundamentais para vida em sociedade.

Ao assumir a forma afirmativa, estamos reconhecendo a forte presença da escrita em todas as práticas sociais, bem como assumindo que o problema objetivo da realidade brasileira não é o de que determinada parcela da população não saiba ler e escrever e fazer cálculo, mas sim o de estabelecer o quanto as pessoas sabem e usam a escrita, a leitura e o cálculo para participar da sociedade em que vivem. (BRITTO, 2003, p.19, 20).

Ainda de acordo com Britto (2003), há quatro fatores determinantes nos índices e níveis de alfabetismo: o desenvolvimento econômico, que ampliou enormemente as necessidades de domínio do processo produtivo por parte do trabalhador, o que implica tomar decisões e operar com protocolos que supõem a capacidade da leitura e da escrita; o processo de urbanização por que passou o mundo todo, inclusive os países periféricos (a vida urbana tem a escrita em sua base); o desenvolvimento da tecnologia, com a enorme ampliação dos meios de comunicação e de objetos e produtos incorporados tanto ao cotidiano como ao processo produtivo; e, finalmente, a escolarização universal, que tornou a escola uma instituição central na inserção dos sujeitos no sistema produtivo e na lógica de funcionamento da sociedade.

Britto (2003), na esteira de pensadores como Soares (1985), considera que o conceito de alfabetismo, mesmo no sentido mais simples, não se limita a escrever o próprio nome ou a enunciar letras e realizar operação de soma ou subtração. Dadas às demandas de uso social da escrita, a pessoa que se encontra na condição de quem simplesmente usa e reconhece minimamente a escrita situa-se numa posição bastante limitada em suas possibilidades de participação, porque terá dificuldades de realizar tarefas típicas da vida moderna. Reconhece, contudo, que a alfabetização, entendida como o conhecimento objetivo do sistema de representação da escrita e de seus usos, é condição de alfabetismo.

Assim, entendemos que, na formação inicial e continuada do professor alfabetizador, deve-se promover e garantir o conhecimento necessário e suficiente para que reconheça que a apropriação do sistema de escrita alfabética é condição de alfabetismo, e que, para tanto, é preciso ter clareza do que ensina e de como ensina, ou seja, é preciso que domine os fundamentos conceituais e metodológicos que subjazem à prática pedagógica. Não faz sentido ser um reproduzidor de métodos que levariam apenas ao domínio do código linguístico. É preciso ter consciência da concepção de alfabetização que circula no debate pedagógico atual e como isso se manifesta na prática e no discurso.

Britto (2003) afirma que o desafio no ensino da leitura e da escrita para crianças pequenas – tanto na educação infantil como do ciclo de alfabetização – está em construir as bases para que possam realizar ativamente e criticamente o conhecimento humano, percebendo a organização do discurso escrito e experimentando diferentes modos de pensar, operando com signos e significados dentro de um mundo pleno de valores e de sentidos socialmente marcados. Logo, o sucesso no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita depende da prática pedagógica docente intencional, sistematizada e consciente.

2.2 Apontamentos históricos da alfabetização no Brasil

A fim de compreendermos os aspectos históricos da alfabetização sem, contudo, fazer um estado da arte sobre o tema, recorreremos a Mortatti, autora presente em muitos trabalhos acadêmicos e científicos como referência nesta abordagem histórica. Segundo a autora, não podemos falar da história da alfabetização no Brasil, sem falar na história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especificamente desde o final do século XIX, giram tensas disputas sobre quais seriam as formas mais apropriadas de enfrentar um problema que persiste no tempo: a dificuldade em aprender a ler e a escrever.

A autora enfatiza que, após a proclamação da República, a escola passou a ser o lugar reconhecidamente institucionalizado para o processo sistemático de ensino da leitura e da escrita; até então, este processo acontecia de maneira rudimentar, no âmbito privado dos lares, ou de modo menos informal, porém deficiente e precário nas poucas escolas do Império (“aulas régias”).

A aprendizagem da leitura e da escrita tornou-se fundamento da escola, obrigatória, leiga e gratuita e objeto de ensino, sistemático, organizado e intencional, porém o fracasso escolar na alfabetização se impôs como problema.

O fracasso no ensino da leitura e da escrita pode ter explicações variadas, ora recai sobre o aluno, ora sobre o professor, ora sobre o material didático, ora sobre o método, ora sobre as condições sociais, ora sobre as políticas públicas e sistemas de ensino, ora sobre o conjunto de todas essas múltiplas variáveis.

Entretanto, segundo Mortatti (2006), desde essa época o problema do fracasso na alfabetização já se fazia presente. A dificuldade de ensinar as crianças a ler e a escrever tem mobilizado diversos profissionais (educadores, administradores públicos, legisladores). De acordo com a autora, por muitas décadas, esse esforço de mudança esteve ligado à questão dos métodos de ensino da leitura e da escrita. Por isso, afirma que “em nosso país, a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização”.

Mortatti (2006) realizou estudo sobre os métodos de alfabetização na província/Estado de São Paulo, no período compreendido entre 1876 e 1994, com objetivo de retratar a situação paulista, uma vez que esse sistema de ensino público foi tomado como referência e modelo para outros Estados.

A história dos métodos revela a história dos significados atribuídos à alfabetização. Nesse histórico delineado pela autora, fica clara a disputa pela hegemonia de determinados métodos. A fim de superar aquilo que era considerado tradicional na época e motivo do

fracasso, novos métodos para o ensino da leitura e da escrita foram propostos, levando a disputa entre aqueles que se autodenominavam modernos e os antigos/tradicionais, assim denominados pelos primeiros.

Visando à ruptura com seu passado, determinados sujeitos produziram, em cada momento histórico, determinados sentidos que consideravam modernos e fundadores do novo em relação ao ensino da leitura e da escrita. Entretanto, no momento seguinte, esses sentidos acabaram por ser paradoxalmente configurados, pelos pósteros mediatos, como um conjunto de semelhanças indicadoras da continuidade do antigo, devendo ser combatido como tradicional e substituído por um novo sentido para o moderno. (MORTATTI, 2006, p.23).

Nesta perspectiva, e no sentido defendido pela autora em relação aos métodos de alfabetização e as disputas que se instalavam entre o tradicional/moderno, antigo/novo, devemos compreendê-lo como sinalizadores daquilo que se reconhecia como inadequado, impróprio e anúncio daquilo que se acreditava mais adequado para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita.

Considerando o estudo realizado por Mortatti, fica evidente que o surgimento de novas propostas não ocorre sem conflitos, resistências e críticas, o que é concebido como tradicional não é totalmente abandonado, rejeitado, mas persiste e resiste em cada período. Até hoje podemos perceber permanências de práticas pedagógicas consideradas tradicionais enraizadas nos discursos e na atuação docente.

Segundo Mortatti (2006), há quatro momentos importantes no processo de constituição da alfabetização. A seguir, apresentamos uma síntese qualitativa desses períodos sem, no entanto, aprofundar a questão, uma vez que estes elementos têm caráter secundário neste trabalho e servem apenas como pano de fundo para a compreensão das ideias dos estudantes de pedagogia.

O primeiro momento é aquele chamado pela autora de **metodização do ensino da leitura** (grifo nosso). Teve início em 1876, ano em que a *Cartilha Maternal ou Arte da Leitura*, do poeta português João de Deus, foi publicada. Essa cartilha representou o surgimento de um método conhecido como *João de Deus ou método da palavração*, o qual passou a ser amplamente divulgado principalmente nas províncias de São Paulo e Espírito Santo. Este material consistia no ensino da leitura inicialmente pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras.

Esse método foi considerado revolucionário em relação ao antigo método utilizado durante o Império: o método sintético. O método sintético, segundo a autora, é assim denominado devido à operação psicológica exigida da criança: primeiro, a criança aprende a

ler as unidades simples, menores que as palavras, em seguida condensam as diferentes leituras compondo uma leitura única, a leitura do todo, ou seja, inicia-se das partes para o todo, do simples para o complexo.

Nesta perspectiva teórica, a aprendizagem da leitura exige o predomínio da percepção auditiva e a leitura é compreendida como atividade mecânica de correspondência entre o oral e o escrito. Assim, primeiro dever-se-ia aprender a mecânica da leitura (decifração), para depois chegar à compreensão do que se lê.

Por sua vez, pelo método da palavração, deve-se partir da palavra e depois analisar os valores fônicos das letras. Assim, enquanto no método sintético o ensino da leitura vai das partes, letras ou das sílabas para o todo, no método da palavração inicia-se da palavra para então analisar suas partes, letras e sílabas.

O método João de Deus, que se estendeu até início da década de 1890, apesar de não ter tido acolhimento oficial, foi amplamente divulgado por Silva Jardim, que o considerava revolucionário como fase científica e definitiva do ensino da leitura.

Iniciou-se uma disputa entre os defensores deste método e os defensores dos métodos sintéticos, que continuaram a ser adotados nas escolas. Segundo Mortatti (2006), esta disputa fundou uma tradição segundo a qual o ensino da leitura envolve necessariamente uma questão de métodos, cuja ênfase recai sobre como ensinar metodicamente.

O segundo momento identificado pela pesquisadora inicia-se por volta de 1890 e é caracterizado pela institucionalização do *método analítico ou global* (grifo nosso). Um dos fundamentos desse método é que o ensino não deve tomar como ponto de partida os elementos, mas unidades significativas, que podem ser uma palavra (como no método da palavração) ou unidades maiores que a palavra, como a oração. O método analítico parte de um todo, com significado para chegar à discriminação das partes menores. Também dá ênfase à percepção visual da aprendizagem da leitura, considerando-a predominante nesse processo.

Nesse segundo momento, houve, de acordo com Mortatti (2006), a disputa entre os que defendiam esse método e aqueles que continuavam a defender os métodos sintéticos, principalmente a silabação. Houve, também, disputas entre os partidários do método analítico com relação à melhor maneira de processá-lo.

Apesar dessas divergências entre seus defensores e das críticas recebidas pelos partidários do método sintético, o método analítico foi predominante nesse momento. Cartilhas baseadas neste método foram publicadas e o método analítico foi oficialmente adotado, passando a ser utilizado nas escolas do Estado, como tentativa de padronizar o ensino e consolidar o método. Entretanto, em 1920, a Reforma Sampaio Dória garantiu

autonomia didática aos professores, que não mais seriam obrigados a seguir esse modelo.

Considerando as defesas a favor do método analítico e das tentativas de implantá-lo nas escolas, Mortatti (2006) afirma que, na maioria das escolas públicas de São Paulo, os métodos sintéticos continuavam a ser utilizados, através do uso de antigas cartilhas. A ênfase na discussão sobre métodos continuou recaindo no ensino inicial da leitura, já que o ensino da escrita era concebido como uma questão de caligrafia, a qual exigia treino, mediante exercício de cópia e ditado. É neste período, já no final da década de 1910, que o termo alfabetização começa a ser usado para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita.

Ainda de acordo com a autora, a partir da década de 1920, a resistência à utilização do método analítico aumentou, e novas propostas foram sendo pensadas para resolverem os problemas do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Funda-se assim o terceiro momento, a **alfabetização sob medida** (grifo nosso). Métodos mistos, analítico-sintéticos e vice-versa, passaram a ser utilizados.

Mesmo com as disputas entre os partidários dos métodos analíticos e defensores dos métodos mistos, nota-se nesse período a relativização da importância do método, resultado principalmente pela disseminação dos testes ABC.

Mortatti (2006) diz que no livro Testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, Lourenço Filho (1934) apresenta provas para medir o nível de maturidade necessária ao aprendizado da leitura e da escrita. Logo, não era possível realizar o trabalho adequado de alfabetização em classes heterogêneas, com crianças com diferentes velocidades de aprendizado. Através dos testes ABC, seria possível classificar os alunos e organizar classes homogêneas mais eficazes na alfabetização.

Os testes ABC se apresentam como uma fórmula simples e de fácil aplicação, com fins de diagnóstico ou prognóstico, e como critério seletivo seguro, para definição do perfil das classes sua organização homogênea, assim como dos perfis individuais dos alunos, permitindo atendimento e encaminhamento adequados. (MORTATTI, 2006, p.151).

Nesse terceiro momento, a questão da importância do método passa para segundo plano e fundou-se uma nova tradição: a alfabetização sob medida, segundo a qual o método de ensino ficaria subordinado ao nível de maturidade da criança.

Embora o método analítico continue a ser considerado o “melhor” e “mais científico”, sua defesa apaixonada e ostensiva vai se diluindo, à medida que se vai secundarizando a própria questão dos métodos de alfabetização, em favor dos novos fins, para a consecução dos quais, se respeitadas tanto à maturidade individual necessária na criança quanto à necessidade de rendimento e eficiência, podem ser utilizados outros métodos, em especial o

método analítico-sintético, misto ou eclético, e se obterem resultados satisfatórios. (MORTATTI, 2006, p.145).

A autora afirma que, desse ponto de vista, a importância do método de alfabetização passou a ser secundarizada e considerada tradicional. A aprendizagem da leitura e da escrita era entendida como habilidades visuais, auditivas e motoras. As cartilhas permanecem baseando-se predominantemente em métodos mistos ou ecléticos e, neste momento, difundiu-se a ideia e a prática do período preparatório. A escrita continuou sendo entendida como questão de habilidade de caligrafia e ortográfica, a qual deveria ser ensinada simultaneamente à habilidade de leitura. Tanto a escrita quanto à leitura exigiam o período preparatório, que se caracteriza por prática de exercícios de discriminação e coordenação viso-motora, auditivo-motora e posição de corpo e membros, dentre outros.

Neste terceiro momento, que se estende até o final da década de 1970, estabelece-se outro paradigma do ensino da leitura e da escrita: questões de natureza didática encontram-se subordinada às de natureza psicológica.

O quarto momento, sempre de acordo com Mortatti (2006), é nomeado como: **Alfabetização: construtivismo e desmetodização** (grifo nosso). Neste contexto, se instala a disputa entre construtivistas e defensores dos métodos tradicionais – sintéticos, analíticos ou mistos, das tradicionais cartilhas e testes para medir a maturidade. O construtivismo tornou-se hegemônico, sendo assumido oficialmente pelo Estado de São Paulo. Houve produção e divulgação intensas de artigos, livros, teses, vídeos, cartilhas construtivistas e relatos de experiências bem sucedidas, a fim de convencer os alfabetizadores e garantir sua institucionalização.

Na década de 1980, introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista, resultado das pesquisas desenvolvidas por Emília Ferreiro com a psicogênese da língua escrita, deslocando-se o eixo da discussão do como se ensina para o como se aprende, ou seja, deslocando a questão dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança. O construtivismo se apresenta não como método, mas como revolução conceitual, exigindo dentre outros aspectos o abandono das teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e questionar a utilização de cartilhas. Nesta mesma década, a autora destaca a emergência do pensamento interacionista em alfabetização, o que provoca outra disputa entre seus defensores e os do construtivismo. Neste cenário, há conciliação entre a apropriação do interacionismo e do construtivismo.

A autora, ao retomar a história da alfabetização no Brasil, deixa claro o esforço de superação do fracasso na alfabetização, existente desde a implantação do modelo republicano

de escola e que persiste até o tempo de hoje. Atualmente, apesar das novas concepções de escrita e alfabetização difundidas através especialmente do Pacto Nacional da Alfabetização, práticas tradicionais continuam em vigor nos discursos e modelos pedagógicas.

2.3 O que é alfabetização e letramento?

O ensino e aprendizagem da leitura e da escrita são objeto de constantes investigações nas diferentes áreas do conhecimento, o que exige para contextualização do nosso objeto de estudo seleção de autores e de suas respectivas pesquisas que sintetizem qualitativamente a discussão. O critério de escolha dos autores foi o grau de representatividade no meio acadêmico e intelectual na área da alfabetização, localizando os sentidos e significados mais prevalentes.

Retomamos as contribuições de Mortatti (2006), já mencionadas anteriormente. Quando se fala em alfabetizar, consideram-se práticas pedagógicas diversificadas de ensino da leitura e da escrita, sejam aquelas tradicionalmente associadas ao ensino das letras, sílabas, palavras e frases, fundamentadas em métodos sintéticos ou com base em métodos analíticos que buscam usar e explorar os textos e inserir as crianças em práticas sociais da leitura e da escrita.

Recorremos agora à Soares (1985), que publicou o artigo com o título: *As muitas facetas da Alfabetização*, assim como de uma releitura que a autora fez de si mesma em outro artigo, quase vinte anos depois: *Letramento e Alfabetização: as muitas facetas publicadas em 2003*.

Soares (1985) afirmava que a alfabetização pressupunha uma multiplicidade de elementos, sendo de grande complexidade; assim, poderia ser considerada a partir de três categorias: o conceito, a natureza e os condicionantes do processo de alfabetização; a autora, ao mesmo tempo, aponta a necessidade de articulação das diferentes áreas do conhecimento que estudam este fenômeno na construção de uma teoria coerente da alfabetização.

Para Soares (1985), o conceito de alfabetização ganhou significado demasiado abrangente, sendo considerado um processo permanente que se estenderia por toda a vida, não se esgotando na aprendizagem da leitura e da escrita; para ela, essa percepção de alfabetização se constitui num grande equívoco, desde a dimensão etimológica da palavra até a dimensão pedagógica da alfabetização.

Etimologicamente, alfabetização se refere à aquisição do alfabeto; logo, a aprendizagem da leitura e da escrita exige habilidades específicas e ensino sistematizado,

requer a aprendizagem da mecânica da leitura e da escrita. Pedagogicamente, atribuir um significado abrangente à alfabetização seria negar sua especificidade, devendo-se considerar “alfabetização em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e da escrita”. (SOARES, 1985 p. 7).

Afirma Soares (1985, p.8) que “a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados através do código escrito”. Porém, isso não ocorre de maneira linear, regular e natural, havendo fatores que modificam, alteram, suprimem em ambos os casos, pois não se escreve como se fala, e no discurso oral há outros elementos presentes não verbais.

A autora lembra que, embora o conceito de alfabetização recaia predominantemente em torno da codificação e decodificação da língua escrita *versus* compreensão/apreensão de significados, existe o conceito social da alfabetização, que difere de sociedade para sociedade e da função social atribuída à alfabetização. Logo, perguntas como: qual a idade certa para alfabetizar crianças? Para que deve ser alfabetizada? Terão respostas distintas conforme as características culturais, econômicas e tecnológicas.

Sobre o tópico ‘a natureza do processo de alfabetização’, a autora reforça o caráter complexo e multifacetado do fenômeno alfabetização, sustentando que não se restringe a uma habilidade, mas há um conjunto de habilidades, devendo ser objeto de diferentes abordagens: psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística do processo. É preciso acrescentar neste processo de natureza complexa outros condicionantes: sociais e políticos.

Podemos conceber, com base em Soares, que a apropriação da escrita é um processo complexo e multifacetado, envolvendo tanto o domínio do sistema de escrita alfabético / ortográfico quanto à compreensão e o uso efetivo e autônomo da língua escrita em práticas sociais diversificadas.

A alfabetização exige ensino sistematizado, organizado do código escrito, dada a sua especificidade e as variáveis (sociais, culturais, psicológicas, linguísticas) com que lida. Com base nisso, a autora defende a construção de uma teoria integrada e articulada com as diferentes áreas do conhecimento para a alfabetização, a qual teria repercussão nos materiais, métodos, projetos, programas e na formação do alfabetizador.

No artigo *Letramento e Alfabetização: as muitas facetas* (2003), Soares recupera a trajetória dos conceitos de letramento e alfabetização; considera este artigo um contraponto às suas reflexões iniciais, pontuando de forma mais explícita o que já deixava sinalizado naquela época, visando diferenciar a alfabetização de letramento e, ao mesmo tempo, afirmar sua indissociabilidade.

Soares (2003) alerta que seu objetivo é defender a especificidade, e, ao mesmo tempo a indissociabilidade desses dois processos: alfabetização e letramento tanto no campo teórico quanto na prática pedagógica. A autora identifica um movimento de invenção do conceito de letramento e o que ela denominou de desinvenção da alfabetização.

Segundo Soares (2003, p. 5), foi em meados dos anos de 1980 que se deu, simultaneamente no Brasil, França, Portugal, Estados Unidos e Inglaterra, a emergência do conceito de letramento, embora a palavra já estivesse dicionarizada. Reforça que, aproximadamente, na mesma época (final dos anos 70), as Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) ampliou o conceito de *literate para functionally literate*, acompanhada da proposta que as avaliações internacionais em larga escala sobre o domínio de competências de leitura e de escrita que extrapolem a mensuração da capacidade de ler e escrever.

No entanto, a autora adverte que, embora a discussão acerca da leitura e da escrita como práticas sociais tenham ocorrido em países distanciados geograficamente, cultural e socioeconomicamente diferentes no mesmo momento histórico, as causas diferem em países em desenvolvimento, como o Brasil, e em países desenvolvidos, como a França, Estados Unidos e Inglaterra, destacando que a diferença está no grau de ênfase posta nas relações entre práticas sociais de leitura e de escrita e a aprendizagem do sistema de escrita alfabética, ou seja, entre o conceito de letramento e o conceito de alfabetização.

Sobre isso, Soares observa:

Ao analisar os casos de França e Estados Unidos, sem, contudo, se aprofundar na questão, realça que essa autonomização nesses dois países em relação às questões de alfabetização não significa que estas últimas não venham sendo, elas também objeto de discussões, avaliações e críticas (...) a discussão sobre problemas da aprendizagem inicial da escrita; o que se quer aqui destacar é que os dois problemas – o domínio precário de competências de leitura e de escrita necessárias para a participação em práticas sociais letradas e as dificuldades no processo de aprendizagem do sistema de escrita, ou da tecnologia da escrita – são tratados de forma independente, o que revela o reconhecimento de suas especificidades e uma relação de não causalidade entre eles. (SOARES, 2003, p. 7).

Segundo Soares (2003), o movimento ocorreu em sentido contrário no Brasil, em relação, por exemplo, aos países do primeiro mundo, onde a aprendizagem da leitura e da escrita mantém sua especificidade, em contraposição às habilidades de uso da leitura e da escrita, problemas de letramento. A autora diz que no Brasil “os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem. Esse enraizamento do conceito de letramento no conceito de alfabetização pode ser detectado tomando-se para

análises fontes como os censos demográficos, a mídia, a produção acadêmica”. (SOARES, 2003, p.7).

Logo, percebem-se as alterações no conceito de alfabetização nos censos demográficos, o que permite identificar progressiva extensão desse conceito. Sempre de acordo com Soares, o Censo de 1940, por exemplo, considerava alfabetizado o indivíduo que declarasse saber ler e escrever o próprio nome, posteriormente como o indivíduo capaz de ler e escrever um bilhete simples, ou seja, já sinalizava para exercer uma habilidade de leitura e escrita com função social, ainda que bastante simples adotado a partir do Censo de 1950, movimento que tem ganhado força no sentido de atrelar o conceito de alfabetização ao conceito de letramento, ou seja, do saber ler e escrever alinhado ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita.

Soares também aponta como elemento difusor desse movimento de aproximação do conceito de letramento ao de alfabetização o poder da mídia. Para exemplificar, a mídia vem usando em matérias sobre competências de escrita e leitura da população brasileira, termos como semianalfabetos, iletrados, analfabetos funcionais, e críticas sobre os índices de analfabetismo que tomam como base o critério estabelecido pelo censo de saber ou não saber “ler e escrever um bilhete simples”. A mídia incorpora a alfabetização e o letramento como processos iguais.

Embora a relação entre alfabetização e letramento seja inegável, além de necessária e até mesmo imperiosa, ela, ainda que focalize diferenças, acaba por diluir a especificidade de cada um dos dois fenômenos, como será discutido posteriormente neste texto. Em síntese, e para encerrar este tópico, conclui-se que a invenção do letramento, entre nós, se deu por caminhos diferentes daqueles que explicam a invenção do termo em outros países, como a França e os Estados Unidos. Enquanto nesses outros países a discussão do letramento – *illettrisme*, *literacy* e *illiteracy* – se fez e se faz de forma independente em relação à discussão da alfabetização – *apprendre à lire et à écrire*, *reading instruction*, *emergent literacy*, *beginning literacy* –, no Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento. (SOARES, 2003, p.8).

Diante disso, a autora propõe a reinvenção da alfabetização, necessária desde que concebida não como volta a paradigmas tradicionais, presa dos métodos, mas como recuperação da especificidade da alfabetização. Utiliza o neologismo desinvenção da alfabetização para nomear a perda progressiva no Brasil da especificidade da alfabetização, considerando-a um dos fatores que colaboraram negativamente com o fracasso escolar na

etapa inicial de escolarização. Levanta a hipótese que a perda de especificidade do processo de alfabetização é um entre os muitos e variados fatores que podem explicar esta atual “modalidade” de fracasso escolar em alfabetização. Surge então a pergunta: quais as causas dessa perda de especificidade da alfabetização?

Soares (2003), limitando-se às causas de natureza pedagógica, cita o sistema de ciclos, princípio da progressão continuada. Embora reconheça seus pontos positivos, considera que eles fazem uma diluição ou preterição de metas e objetivos a serem atingidos gradativamente ao longo da escolarização, o que pode resultar em falta de compromisso com as habilidades, competências e conhecimentos para aquisição da língua escrita. No entanto, aponta como causa maior da perda de especificidade da alfabetização, a mudança conceitual a respeito da aprendizagem da língua escrita que se propagou no Brasil a partir da década de 80. O que ocorreu no Brasil a partir de 1980 na área da alfabetização?

Segundo Soares (2003), o Brasil assistiu ao domínio hegemônico, na área da alfabetização, do paradigma cognitivista, que se difundiu sob a discutível denominação de construtivismo e, posteriormente, socioconstrutivismo. Esse movimento se deu por meio de pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita, com destaque para os estudos de Emília Ferreiro, que provocaram e alteraram profundamente a concepção dos processos de construção da representação da língua escrita, a criança deixa de ser passiva para se tornar protagonista da aprendizagem, seus erros são concebidos como possibilidades de acertos.

Soares (2003) reconhece os avanços que a psicogênese trouxe para a compreensão do percurso da criança em direção à descoberta do sistema alfabético; no entanto, aponta alguns equívocos, dentre os quais está a subestimação da natureza do objeto do conhecimento, o qual, para a autora, é fundamentalmente um objeto linguístico constituído. Em suma, o equívoco em que se privilegia a faceta psicológica em detrimento da faceta linguística, fonética e fonológica.

Outro equívoco apontado se refere à falsa ideia de que a concepção construtivista de alfabetização seria incompatível com a proposta de métodos de alfabetização. Isso é explicado pela autora ao resgatar que o problema da aprendizagem da leitura e da escrita sempre esteve associado ao paradigma dos métodos tradicionais, sintéticos e analíticos, como se esses esgotassem todas as alternativas metodológicas para a aprendizagem da leitura e da escrita. Nesse sentido, com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria, e nenhum método.

Ainda segundo a visão de Soares (2003), é um erro supor que bastaria à criança estar exposta ao material escrito que circula nas práticas sociais, do convívio com a cultura escrita,

para que se alfabetize.

A alfabetização, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi, assim, de certa forma obscurecida pelo letramento, porque este acabou por frequentemente prevalecer sobre aquela, que, como consequência, perde sua especificidade. (SOARES, 2003, p.11).

Diante disso, manifesta a preocupação em recuperar o sentido específico da alfabetização, ao observar que se passa a circular a concepção de que bastava a criança ser letrada na escola e não alfabetizada, relegando a alfabetização a segundo plano, como processo autônomo, independente. Soares nomeia isso de reinvenção da alfabetização.

Soares (2003) recupera a concepção que passou a circular no campo pedagógico – a concepção construtivista da alfabetização – e defende que aprender a ler e a escrever é aprender a construir sentidos para e por meio de textos escritos, mobilizando experiências e conhecimentos prévios. No quadro dessa concepção, o sistema grafofônico não é objeto de ensino direto e específico, ou seja, contrário à concepção holística da aprendizagem da língua escrita.

A autora cita a França e os Estados Unidos para fundamentar seu posicionamento. Recorre aos documentos oficiais desses países, os quais relatam que, a partir das décadas de 80 e 90, através das avaliações realizadas em larga escala, apontavam o fracasso da alfabetização mesmo em crianças escolarizadas, o que provocou a retomada do debate sobre a necessidade de recuperar o ensino sistemático, organizado e intencional do código escrito.

Soares (2003) argumenta que alfabetização e letramento são processos interdependentes e indissociáveis, embora independentes. Para ela, a alfabetização acontece nas práticas e contextos sociais, ou seja, através do letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da aprendizagem sistemática, específica do código escrito, isto é, da alfabetização. Ressalta que a concepção tradicional de alfabetização evidenciada nos métodos analíticos e sintéticos colocava os dois processos independentes, sendo a alfabetização, como aquisição do sistema convencional de escrita, anterior ao processo de letramento. Na concepção atual, os dois processos são compreendidos como simultâneos, resguardando suas especificidades, daí a reinvenção da alfabetização.

É preciso reconhecer a possibilidade e necessidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, integrando alfabetização e letramento, sem perder, porém, a especificidade de cada um desses processos, o que implica reconhecer as muitas facetas de um e outro e, conseqüentemente, a diversidade de métodos e procedimentos para ensino de um e de outro, uma vez que, no quadro desta concepção, não há um método para a aprendizagem inicial da língua escrita, há múltiplos

métodos, pois a natureza de cada faceta determina certos procedimentos de ensino, além de as características de cada grupo de criança, e até de cada criança, exigir formas diferenciadas de ação pedagógica. (SOARES, 2003, p.16)

Para concluir, a autora destaca quatro aspectos fundamentais em relação à alfabetização e letramento: primeiro, o reconhecimento da especificidade da alfabetização, como processo de aquisição do sistema de escrita; em segundo lugar, está o fato de que a alfabetização se desenvolve num contexto de letramento; em terceiro, que os dois processos guardam em si especificidades distintas, o que exige metodologias diferenciadas; em quarto lugar, uma revisão na formação de professores capazes de entenderem as especificidades desses processos e torná-los capazes de enfrentar o fracasso escolar.

Nesse sentido, e ao dialogar com os dois artigos publicados pela autora, em contextos históricos diferenciados, Soares resgata em ambos a necessidade de recuperação da especificidade da alfabetização, ao que nomeou de reinvenção da alfabetização como princípio necessário para garantir a aquisição do código escrito e como alternativa para superar o insistente fracasso escolar nos anos iniciais de escolarização, ao mesmo tempo em que denuncia a tensão resultante de o letramento ter sido absorvido como caminho para superação do fracasso escolar, em detrimento da alfabetização.

Soares e Morais também discutem acerca das especificidades da alfabetização e letramento. Em *Concepções e metodologias de alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”?*, as autoras afirmam ser necessário reconhecer às especificidades e as inter-relações dos dois processos e a urgência em ressignificar a alfabetização, como processo sistemático de ensino, contrariamente ao que foi assimilado no campo pedagógico com a hegemonia do discurso do letramento, ao qual chama de encantamento do letramento. Assim como Soares, critica a assimilação equivocada de que a alfabetização aconteceria de forma espontânea, resultado da simples imersão da criança na cultura escrita, tem defendido “que o sistema de notação alfabética constitui um domínio cognitivo, com propriedades que o aprendiz precisa reconstruir mentalmente, a fim de usar, com independência, o conhecimento de relações letra-som, que lhe permitirá ser cada vez mais letrado” (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2006, p. 23).

Os autores assinalam que não há oposição em alfabetizar e letrar ao mesmo tempo. Pelo contrário, defende e apoia o movimento pedagógico de associar um ensino do sistema de escrita alfabética com a exposição cotidiana às práticas sociais da leitura e da escrita, resguardando evidentemente as especificidades de cada processo. Ademais, reconhecem a importân-

cia da formação inicial e continuada dos docentes para que se possa garantir com qualidade a apropriação do sistema de escrita alfabética por parte das crianças.

Ao analisar as contribuições de Soares e Morais, fica evidente a necessidade de recuperar, no debate pedagógico, a especificidade da alfabetização, sem, contudo, recorrer aos antigos métodos tradicionais de ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais de escolarização, tão criticados ao longo do tempo, ao mesmo tempo em que alertam para superação do discurso e práticas construtivistas que parece ter tomado conta do coletivo educacional.

Nesse sentido, o campo pedagógico na área da alfabetização convive com permanências de discursos e práticas pedagógicas consideradas tradicionais e incapazes de romper com o abismo provocado pelo fracasso escolar e com as tensões resultantes de discursos e propostas que anunciam caminhos mais promissores e do que realmente os docentes realizam objetivamente no interior das salas de aula.

2.4 Questões cruciais no debate atual de alfabetização

Nesta seção apresentamos, embora sucintamente, alguns aspectos que tem marcado a discussão da alfabetização no Brasil. A alfabetização seria uma questão de métodos?

2.4.1 Modelos, métodos e estratégias

Para responder esta pergunta, recuperamos o que dizem Galvão e Leal (2005) no texto “Há lugar para métodos de alfabetização? Conversa com professor (as)”. As autoras apontam que o Brasil, segundo avaliações para verificar o desempenho dos alunos nas habilidades de leitura e escrita, tem demonstrado resultados insatisfatórios. Ressaltam como grave que alunos saídos da escola não conseguem ler e escrever um texto simples, mesmo com quatro ou cinco anos de escolarização.

As autoras não defendem a volta aos antigos métodos de alfabetização, sintéticos, analíticos ou analítico-sintéticos, tão proclamados como necessários para a superação do fracasso escolar, e que manifestavam uma concepção de alfabetização fragmentada e descontextualizada. Defendem, no entanto, “a necessidade de organizarmos estratégias ordenadas e sistematizadas para o ensino e a aprendizagem do sistema de notação alfabético, já que esse é um objeto de conhecimento que tem suas especificidades” (GALVÃO; LEAL, 2005, p. 12).

É presente no debate levantado pelas autoras a perspectiva assumida por Soares, a qual retoma a perda de especificidade da alfabetização, ao mesmo tempo em que considera neces-

sário o seu resgate técnico e social, cujo processo técnico envolve possibilitar ao sujeito “ser capaz de estabelecer relações entre sons e letras, de fonemas com grafemas”. (GALVÃO; LEAL, 2005, p.13).

As autoras destacam que, em resultado das críticas atribuídas aos métodos de alfabetização, criou-se o entendimento que não seria necessária a utilização de métodos para o ensino da leitura e da escrita. Tal entendimento, conforme já levantado, se deu pela compreensão equivocada do construtivismo, obscurecido pelo discurso que bastava os alunos estarem expostos a um ambiente alfabetizador que a aprendizagem ocorreria espontaneamente.

Diante disso, voltamos com a pergunta: o que é alfabetização?

A alfabetização é um processo de construção de hipóteses sobre o funcionamento do sistema alfabético de escrita. Para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa participar de situações que o desafiam, que coloquem a necessidade da reflexão sobre a língua, que o leve enfim a transformar informações em conhecimento próprio. (GALVÃO; LEAL, 2005, p. 15).

Considerando as ideias enunciadas pelas autoras é preciso considerar vários aspectos ao responder a pergunta: É possível falarmos em alfabetização sem falarmos em métodos?

A questão do método de alfabetização não pode ser tratada de forma isolada nem separada do contexto mais amplo (a escola, as redes de ensino, a sociedade) em que se situa. Elas têm o mérito ainda de por em relevo o papel que o professor tem a desempenhar na busca de resultados positivos. (GALVÃO; LEAL, 2005, p.15)

Ainda segundo as autoras, é preciso que a organização do trabalho pedagógico fundamente-se na perspectiva do alfabetizar letrando, ou seja, que o desenvolvimento das atividades de sala de aula observe as especificidades desses dois processos, e que o movimento de recuperação da especificidade da alfabetização, não seja entendido como retorno aos velhos métodos tradicionais de alfabetização que, de acordo com Morais (2005), ao referir-se aos métodos tradicionais de alfabetização independentes de serem analíticos ou sintéticos, guardam em si a concepção de escrita alfabética como código. Logo, a figura do aluno como sujeito passivo do processo, no qual lhe cabia à memorização das atividades propostas pelo professor, em contraposição, Morais apresenta um movimento pedagógico que entende o Sistema de Escrita Alfabética como um sistema notacional.

Mas afinal, o que é o Sistema de Escrita Alfabética? Proposta inclusive presente no Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.

2.4.2 Sistema de escrita alfabética

Morais (2005) afirma que o sistema de escrita alfabética refere-se à reflexão sobre o funcionamento e as propriedades que compõe a escrita, em que as crianças reflitam sobre o valor sonoro das letras. A escrita se constitui num sistema notacional, ou seja, envolve aspectos lógicos e conceituais. Esse movimento mobiliza conflitos cognitivos, complexos e de natureza conceitual.

Para o autor, dominar um sistema notacional, exige da criança saber o que as letras notam, registram. Alinhado aos princípios da teoria da psicogênese da língua escrita, a escrita não é um código e sim um sistema notacional. Logo, a alfabetização diz respeito à apropriação do sistema de escrita alfabética que desafia o estudante a pensar sobre como a escrita alfabética funciona e dominar suas convenções de grafemas – fonemas na perspectiva do letramento. A proposta pedagógica de garantir à criança a apropriação do sistema de escrita alfabética é tida como um direito de aprendizagem nos objetivos do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa. Neste sentido, quando descrevermos a voz oficial sobre a alfabetização, vamos explorar mais agudamente este tema.

2.4.3 Consciência fonológica

De acordo com Moraes (2005), consciência fonológica é a reflexão sobre a dimensão sonora da palavra, que o autor considera como uma constelação de habilidades reflexivas sobre as partes sonoras das palavras, e que se diferenciam de acordo com a operação cognitiva envolvida. Estas diferenças quanto ao movimento mental envolvido podem ser exemplificadas nas operações de separar, quantificar, estabelecer comparações quanto ao tamanho e quanto às semelhanças sonoras.

Destaca que a perspectiva teórica da consciência fonológica não é consensual no meio acadêmico e científico, havendo quem considere que a consciência fonológica seria resultado da alfabetização, enquanto outros defendem que a notação escrita em si, seria suficiente para refletir sobre o valor sonoro das palavras e sua composição e decomposição.

Há os que defendem que a consciência fonológica teria papel causal na aprendizagem da leitura e da escrita; opostamente, há os que defendem o caráter facilitador da consciência fonológica no desenvolvimento da alfabetização, logo quem passasse por esse processo seria mais rapidamente alfabetizado (MORAIS, 2005, p. 74).

Diante do exposto, se instala a tensão sobre se a consciência fonológica é ou não pré-requisito para aprendizagem da leitura e da escrita.

A concepção defendida pelo autor afirma:

A apropriação do alfabeto implica a reconstrução pelo aprendiz de uma série de propriedades daquele sistema notacional e entendemos que o principiante não dispõe, em sua mente, de início, de unidades como “palavra” ou “fonema” para analisar os enunciados orais que pronuncia. O contato com a escrita é que vai viabilizar esse tipo de reflexão. (MORAIS, 2005, p 81).

O fundamento pedagógico assumido pelo autor entende que o desempenho de habilidades de reflexão fonológica não é condição suficiente para que o estudante domine o sistema de escrita alfabética, mas não exclui sua necessidade, e reforça o estímulo à capacidade dos estudantes de refletir sobre as palavras como sequências sonoras.

2.5 A voz “oficial”

O movimento conceitual acerca da alfabetização defendido pelo Estado brasileiro é expresso no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, instituído em 2012, como principal mecanismo didático, pedagógico e político para garantir o direito a todas as crianças até os oito anos de idade de estarem plenamente alfabetizadas. O PNAIC é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios.

Abordamos, aqui, os oito cadernos elaborados para o 1º ano do ciclo de alfabetização. A alfabetização na perspectiva do PNAIC defende que todas as crianças devem ter a compreensão do sistema de escrita alfabética, fluência e compreensão da leitura e produza pequenos textos. A organização do trabalho pedagógico de alfabetização está sustentada em quatro princípios básicos:

1. O sistema de escrita alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
2. O desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;
3. Conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;
4. A ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e aprendizagem. (BRASIL, 2012, p.12).

Torna-se explícita a defesa por uma alfabetização que recupera sua especificidade, dentro de um contexto de situações reais de práticas sociais da leitura e da escrita; a figura do professor passa a ser repensada como um sujeito que deve pensar sobre o que e como ensina, ou seja, deve ter clareza da concepção de alfabetização que fundamenta sua prática pedagógica, e que não seja mero reprodutor dos métodos tradicionais de alfabetização.

No caderno I do PNAIC, denominado “Currículo na Alfabetização: Concepções e Princípios”, Eliana Borges Correia de Albuquerque, ao tratar de “Currículo no ciclo de alfabetização: princípios gerais” recupera a discussão sobre diversidade de métodos de alfabetização, destacando que esta diversidade se apresenta de duas maneiras: uma de natureza didática, que se refere aos conteúdos a serem ensinados, e a outra de natureza pedagógica, que se refere a como ensinar, e que recupera também a discussão acerca do conceito de currículo, o qual considera, a partir de Moreira e Silva (1994), como manifestação de criação, recriação da cultura no interior da escola, como resultado de múltiplas experiências que extrapolam a descrição de conteúdos a serem ensinados e seus procedimentos.

A autora reforça o conceito de currículo, ao resgatar Moreira e Candau (2007), e traz para o debate a relação dos conteúdos com as relações sociais que se estabelecem ao seu entorno e que contribuem para a construção das identidades dos estudantes.

Albuquerque (2012) retoma o debate acerca das diferentes concepções de alfabetização ao longo da história, especificamente a relação da eficácia da alfabetização atrelada aos métodos de ensino da leitura e da escrita, sejam sintéticos, analíticos ou sintético-analíticos. No entanto, apesar de apresentarem diferenças no modo de como ensinar, se fundamentavam na mesma concepção de leitura e escrita como decodificação e codificação e na mesma visão de que todos os estudantes não tinham conhecimentos prévios da escrita, ou seja, “ao aluno, nessa concepção, cabia um papel passivo de “recebedor” de algo pronto: a língua”. (2012, p.8).

Ainda nessa linha histórica, década de 80, resgata o papel desempenhado pelo ensino com cartilhas, cuja ênfase concentrava-se em atividades mecanizadas, fora dos contextos reais de práticas da leitura e da escrita. Esperava-se do aluno que demonstrasse prontidão para o ensino, a prontidão caracterizava-se pelo desenvolvimento de habilidades perceptivas e motoras. O trabalho pedagógico centrava em exercícios que exploravam a coordenação motora, a discriminação auditiva e visual, a repetição e identificação das letras e o seu traçado.

De acordo com Albuquerque (2012), a ênfase do ensino da leitura e da escrita continuava centrada no processo de codificação e decodificação, na memorização, nas habilidades motoras, auditivas e perceptivas do estudante, com a utilização de cartilhas, com atividades mecanizadas e desvinculadas dos usos sociais da leitura e da escrita. O fracasso escolar era atribuído exclusivamente ao aluno, à sua condição socioeconômica desfavorecida, promovendo a exclusão e ampliação das desigualdades sociais.

Albuquerque (2012), ao tratar de “Concepções de alfabetização: o que ensinar no ciclo de alfabetização”, retoma o debate instalado na década de 80, quando se passou a questionar se a alfabetização era uma questão de métodos, sejam analíticos ou sintéticos, uma vez que tais métodos tratavam a alfabetização simplesmente como o ensino de um código, no entanto, fracasso escolar só se acentuava.

Este movimento é resultado especialmente no Brasil da divulgação das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a Psicogênese da Língua Escrita. Albuquerque (2012) observa que, com as pesquisas, demonstrou-se que a escrita não era um código, o qual se aprenderia através da repetição e da memorização, mas levantaram a concepção de língua escrita como um sistema de notação, no nosso caso, o alfabético. Destaca que a apropriação do sistema de escrita alfabética exige por parte dos estudantes saber e compreender como funciona esse sistema.

Para isso, é fundamental que compreendam o que a escrita nota (ou “representa”, “grafa”) e como a escrita cria essas notações (ou “representações”). Eles precisariam, portanto, entender que o que a escrita alfabética nota no papel são os sons das partes das palavras e que o faz considerando segmentos sonoros menores que a sílaba (os fonemas). (ALBUQUERQUE, 2012, p. 16).

A autora argumenta que a interação com a escrita é necessária para a apropriação do sistema de escrita alfabética e, retomando a discussão acerca de recuperar o ensino sistemático, intencional da alfabetização, alerta para o fato de que não se pode esperar que a criança se alfabetize simplesmente por estar em contato com um ambiente alfabetizador e em contato com diferentes gêneros textuais. Nesse sentido, cita Soares para defender a perspectiva do alfabetizar letrando.

Finalmente, a autora defende que:

Nessa perspectiva, defendemos que as crianças possam vivenciar, desde cedo, atividades que as levem a pensar sobre as características do nosso sistema de escrita, de forma reflexiva, lúdica, inseridas em atividades de leitura e escrita de diferentes textos. É importante considerar, no entanto, que a apropriação da escrita alfabética não significa que o sujeito esteja alfabetizado. Essa é uma aprendizagem fundamental, mas para que os

indivíduos possam ler e produzir textos com autonomia é necessário que eles consolidem as correspondências grafofônicas, ao mesmo tempo em que vivenciem atividades de leitura e produção de textos. (ALBUQUERQUE, 2012, p.22).

O caderno II do PNAIC “Planejamento Escolar: Alfabetização e Ensino de Língua Portuguesa”, dentre outros objetivos, visa aprofundar a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, reforçando a importância da literatura infantil nos anos iniciais de escolarização.

Destaca que o planejamento faz parte do cotidiano e que não pode ser diferente na escola; há que planejar o trabalho pedagógico para o ensino da leitura e da escrita. Para a autora, para o processo de alfabetização e ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa deve-se observar quatro eixos: “leitura, produção de texto escrito, oralidade e análise linguística, incluindo a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética”. (MAGALHÃES et.al, 2012, p. 2).

A autora sustenta que, para atingir esses objetivos, o ensino deve se dar pelo uso dos diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade. No que tange à leitura, afirma que:

A leitura envolve a aprendizagem de diferentes habilidades, tais como: (i) o domínio da mecânica que implica na transformação dos signos escritos em informação, (ii) a compreensão das informações explícitas e implícitas do texto lido, (iii) a construção de sentidos. (ALBUQUERQUE, 2012, p. 2).

Tais habilidades não devem ser concebidas de maneira hierárquica, uma vez que se inter-relacionam. O contato com a leitura deve ser desde cedo e constante. Nesse processo inicial de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, o professor assume o papel de mediador das situações de leitura, o que não deve ser confundido com contar histórias. O professor deve envolver os alunos para que construam hipóteses sobre a leitura, façam relações com conhecimentos e experiências anteriores, isso antes, durante e depois do ato de ler, ser um professor problematizador das questões presentes na leitura, as quais podem estar explícitas ou implícitas. Quando o professor lê para os alunos diferentes gêneros textuais, os quais cumprem interesses diferentes e em situações sociais diversificadas, ele os coloca em contato com o autor, trabalha outros aspectos da modalidade escrita: “estrutura sintática, o vocabulário, os elos coesivos”. (ALBUQUERQUE, 2012, p. 8).

Sobre a produção de textos, a autora defende que se deve iniciar desde o primeiro ano do ciclo de alfabetização, seja o texto curto ou grande, conhecido ou não pela criança, a ideia que a criança deve escrever espontaneamente desde os primeiros dias de aula, e não se deve confundir cópia com a escrita. Possibilitar à criança que escreva como acha que deve escrever é uma proposta de trabalho pedagógico que permite perceber como a criança estabelece

hipóteses, como pensa sobre a escrita, e o professor deve estimulá-la a buscar estratégias de transpor para o papel; ao professor também cabe à função de revisor do texto e problematizador das situações de aprendizagem, quando, por exemplo, pede às crianças que recontem o que ouviram, através da escrita, pode trabalhar as regras convencionais da língua, de maneira que a criança vai interiorizando os diferentes usos da escrita no meio social e como um texto pode ser organizado.

Segundo a autora, a escrita na escola pode acontecer de diferentes maneiras: com a ajuda do professor ou coletivamente, em dupla – esta última representa uma ótima oportunidade para que as crianças, testem, confrontem hipóteses e reflitam sobre o sistema de escrita e sua organização. Logo, a produção escrita serve, na visão da autora para:

A reflexão do Sistema de Escrita Alfabética: com que letras escrevo determinada palavra, onde incluir espaço em branco para delimitar as palavras etc. Tal tipo de atividade, é sem dúvida, muito importante. No entanto, para que as crianças aprendam a escrever textos, é preciso variar as situações de produção quanto às dimensões da escrita a serem contempladas: (i) a registro de um texto que sabe de cor, (ii) a reescrita de textos, em que as crianças sabem o conteúdo do texto, mas precisam recuperá-lo e escrever de outro modo, pensando em “como dizer”; (iii) escrita autoral de textos, em que os estudantes precisam definir o que vão dizer e como vão dizer. (ALBUQUERQUE, 2012, p. 10).

Quanto à oralidade, Magalhães et. al. (2012) observam que o trabalho com esse componente deve ser planejado e organizado como os demais eixos. O professor deve considerar os diferentes usos da linguagem no cotidiano e observar que cada contexto exige tratamento diferenciado da linguagem, sem, contudo, valorizar uma em detrimento de outras formas de linguagem. Diante disso, deve promover “atividades sistemáticas que envolvam os gêneros orais”.

Em relação à análise linguística (apropriação do Sistema de Escrita Alfabética), esta diz respeito à reflexão sobre o funcionamento da língua dentro de contextos de usos reais da língua. Nesse sentido, afirmam que:

Os conhecimentos envolvidos no eixo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética vão desde a capacidade da criança de reproduzir seu próprio nome, mesmo antes de poder escrever outras palavras, diferenciar os tipos de letras e outros recursos gráficos, até aspectos relativos ao domínio das correspondências entre letras ou grupos de letras e fonemas. Assim, a criança precisa conhecer todas as letras do alfabeto, seus respectivos nomes e diferentes formas de grafá-las, perceber as relações que existem entre som-letra, por meio do desenvolvimento da consciência fonológica. E, por fim precisa aprender a ortografia. (MAGALHÃES et. al. 2012, p. 12).

Ainda, sobre a análise linguística – o sistema de escrita alfabética é complexo, com estrutura e funcionamento específicos, com regras próprias e por isso precisa ser ensinado.

Defende-se, portanto, no ensino sistemático da leitura e da escrita dentro de situações reais de uso da língua, observando suas especificidades e funções, cabe ao professor planejar atividades que estimulem os estudantes a pensar sobre a estrutura e funcionamento da língua; para isso, organizar o trabalho pedagógico contemplando os diferentes eixos de ensino de língua portuguesa, articulado com a realidade do aluno e da escola é fundamental.

O caderno III do PNAIC trata especificamente da “Aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética”. Nele, discute-se por que a escrita alfabética é um sistema notacional e não um código e como as crianças se apropriam dela, assim como se destaca a necessidade de promover habilidades de consciência fonológica nesse processo. Dentre os objetivos propostos pelo material se mantém o que atravessa em toda a concepção do PNAIC de entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento e que a aprendizagem da escrita alfabética é um sistema notacional. Tal entendimento é posto à luz das contribuições da teoria da psicogênese da língua escrita.

Morais e Leite (2012) fazem críticas aos métodos tradicionais de ensino, que concebiam a criança como tábula rasa, sem conhecimentos prévios sobre a língua, cuja ênfase recaia nas habilidades de memorização das atividades mecânicas e repetitivas promovidas pelo professor. Enfatizam que hoje dispomos de conhecimentos em áreas como psicolinguística que alterou toda a forma de entendermos como o sujeito aprende a escrita alfabética.

Os autores consideram a escrita alfabética um sistema notacional, o que exige ensino sistemático da sua estrutura e funcionamento e metodologias de alfabetização que visem à reflexão sobre a escrita. Logo, a aprendizagem é de natureza complexa, as habilidades perceptivas e motoras tão privilegiadas nos métodos tradicionais não têm um peso fundamental nessa perspectiva.

Os autores resgatam as contribuições da psicogênese da língua escrita, afirmando que, para o aprendizado do sistema de escrita alfabética, a criança vive um conflito cognitivo, por meio do qual precisa responder duas questões:

1. O que é que as letras notam (isto é, registram)?
As características dos objetos que a palavra substitui (o tamanho, a forma, etc.) ou a sequência de partes sonoras da palavra?
2. Como as letras criam notações (ou palavras escritas)?
Colocando letras em função do tamanho ou de outras características do objeto que a palavra designa? Colocando letras conforme os pedaços sonoros da palavra que pronunciamos? Neste caso, colocando uma letra para cada

sílaba oral ou colocando letras para os “sons pequeninhos” que formam as sílabas orais? (MORAIS; LEITE, 2012, p. 9).

Ao responder essas duas indagações, os autores observam que a própria criança, em sua mente, tem de elaborar e reelaborar hipóteses de reflexões sobre o sistema de escrita alfabética para se apropriar desse sistema complexo no sentido de compreender as relações letra-som de forma produtiva, “sendo capaz de gerar a leitura ou a escrita de novas palavras”. (MORAIS; LEITE, 2012, p.9).

Retomemos a questão: o que é um sistema notacional?

Assim como a numeração decimal e a moderna notação musical (com pentagrama, claves de sol, fá e dó), a Escrita alfabética é um sistema notacional. (Nestes sistemas, temos não só um conjunto de “caracteres” ou símbolos, números, notas musicais, letras), mas, para cada sistema, há um conjunto de “regras” ou propriedades, que definem rigidamente como aqueles símbolos funcionam para poder substituir os elementos da realidade que notam ou registram. (MORAIS; LEITE, 2012, p. 13).

Considerando o levantado pelos autores, o percurso da criança no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) deve partir do olhar criterioso do professor acerca das manifestações espontâneas da escrita feitas pela criança, uma vez que amparados nos estudos da psicogênese da língua escrita, essas manifestações revelam as hipóteses construídas pelas crianças. Logo, alertam para o fato de que “é preciso deixar as crianças escreverem como sabem (e não só copiarem palavras escritas corretamente pela professora), para podermos detectar que nível de compreensão de nosso sistema alfabético se encontra”. (MORAIS; LEITE, 2012, p.13).

O Caderno IV do PNAIC aborda sobre “Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias”. Dentre os objetivos desse caderno, destacamos o seguinte: conhecer a importância de atividades lúdicas no processo de apropriação do SEA, especificamente a inclusão dos jogos no planejamento das atividades pedagógicas.

Ferreira e Cavalcante (2012), ao abordar o “Lúdico na sala de aula”, observam que a prática pedagógica deve estar associada ao lúdico, uma vez que esta estimula o prazer, a interação e simula situações reais do cotidiano. Ressaltam que, atualmente, as novas perspectivas de ensino e aprendizagem utilizam-se dos jogos e brincadeiras nas práticas de ensino, e que estes devem ser incorporados ao planejamento docente, com objetivos, tempo e forma bem definidos, de maneira que seja um momento de aprendizagem de saberes específicos, mas também de inclusão de todos, observando as especificidades e heterogeneidade da turma.

O caderno IV também abordar “O brincar e o jogar no ensino relativo ao componente curricular Língua Portuguesa e os recursos disponíveis para um trabalho lúdico na sala de aula”, das autoras Ferreira, Rosa e Cavalcante (2012), as quais observam que atividades como jogos de palavras, trava-línguas, leitura de textos rimados, livros de literatura infantil são instrumentos importantes, sempre observando a heterogeneidade da turma, além de estar atento aos alunos com necessidades educativas especiais, o que exige adaptações das atividades pedagógicas.

Para os alunos em processo de apropriação do Sistema de Escrita, os jogos ou atividades de análise fonológica são importantes instrumentos para o aprendizado da língua, pois levam os aprendizes a pensar nas palavras em sua dimensão não só semântica, mas também sonoro-escrita. Refletir sobre a relação entre a escrita e a pauta sonora ajuda os estudantes a estabelecer e sistematizar as relações entre letras ou grupos de letras e os fonemas com mais eficiência, princípio fundamental para a alfabetização. (FERREIRA; ROSA; CAVALCANTE, 2012, p.10).

Observa-se, portanto, que o trabalho com algumas habilidades de consciência fonológica deve considerar o aspecto das necessidades educativas especiais, uma vez, por exemplo, que um aluno surdo não poderá ser incluso dentro dessa proposta.

O caderno V do PNAIC intitulado “O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas”, dentre outros objetivos, visa reforçar a importância de se trabalhar em sala de aula com os diferentes gêneros textuais, estratégias e seleção dos textos para turmas de alfabetização.

Silva (2012) reconhece que a imersão dos alunos nas práticas de linguagem contribui para sua apropriação, ao mesmo tempo em que reconhece a necessidade do ensino sistemático, progressivo e aprofundado com os gêneros textuais orais e escrito. Dessa forma, indagamos: qual o papel do professor nesse processo?

A autora enfatiza que o professor precisa conhecer quais habilidades os alunos já possuem e quais terão condições de desenvolver a partir do trabalho com os diferentes gêneros textuais, aspectos que ajudarão o professor a selecionar que tipos de textos usar. Logo, o primeiro passo é o diagnóstico da turma. Observa também que a escola deve garantir a exploração da diversidade de gêneros textuais, pois estes guardam em si “diferentes formas de mobilização das capacidades de linguagem e, logo, diferentes aprendizagens, daremos oportunidades aos alunos para também mostrarem suas melhores habilidades”. (SILVA, 2012, p.8).

O caderno VI com o título “Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento” apresenta dentre seus objetivos o de garantir a alfabetização na

perspectiva do letramento e da integração dos diferentes componentes curriculares, com foco nos projetos didáticos e sequências didáticas, atenção à linguagem oral e apropriação da escrita.

É presente também neste caderno o objetivo de compreender a alfabetização na perspectiva do letramento, o que perpassa pelas metodologias empregadas pelos professores, assim como a concepção de currículo e avaliação nos anos iniciais do ensino fundamental assumida, a qual já foi descrita anteriormente e com a utilização dos materiais pedagógicos disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC).

Lima, Teles e Leal (2012), ao tratar do “Planejar para integrar saberes e experiências”, observam que o planejamento é essencial para a atuação do professor, pois este terá maior clareza dos objetivos que quer alcançar e como quer alcançar; alertam, no entanto, para a flexibilidade do planejamento considerando a realidade e o momento da sala de aula, o que não deve ser confundido com improvisos.

A organização do trabalho pedagógico deve contemplar diferentes atividades, e, assim, atender diferentes componentes curriculares, observando temáticas ligadas à realidade dos alunos e valorização dos conhecimentos prévios que possuem. O planejamento das sequências didáticas prescinde de realização de um diagnóstico para avaliar o que as crianças já sabem e sobre o que pensam acerca dos temas propostos pelos professores, tal planejamento deve se articular ao processo de apropriação do SEA.

O caderno VII – “Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais” –, assim como ocorre nos demais, permanece como um dos objetivos entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, considerando a heterogeneidade presente nas salas de aula. Heterogeneidade entendida como percursos e experiências de vida diferenciadas dos nossos estudantes e como característica própria dos processos educativos. Outro objetivo diz respeito à criação de um ambiente alfabetizador, por onde circulem materiais do cotidiano e os recursos disponíveis pelo MEC.

O artigo presente neste caderno “Heterogeneidade e direitos de aprendizagem na alfabetização: os diferentes percursos dos estudantes”, de Leal, Cruz e Albuquerque (2012) traz algumas características importantes:

1. as crianças iniciam o ano letivo com diferentes conhecimentos e capacidades;
2. é papel do professor diagnosticar o que as crianças sabem ou não sabem sobre o que ele pretende ensinar;
3. mesmo quando chegam ao final do ano sem dominar os conhecimentos que o professor buscou ensinar, as crianças têm agregado saberes; é preciso

identificar não apenas o que elas não aprenderam, mas também o que elas aprenderam, e valorizar suas conquistas;

4. o diagnóstico sobre o que as crianças sabem ou não sabem deve servir para o planejamento das estratégias didáticas e não para a exclusão das crianças. (LEAL; CRUZ; ALBUQUERQUE, 2012, p. 11).

É importante considerar que os quatro aspectos mencionados levam em conta o percurso individual dos estudantes, o convívio com a cultura escrita e a influência em menor ou maior intensidade dependendo do contexto social no qual estão inseridos. As crianças participam de diferentes experiências com a escrita através de brincadeiras ou mesmo de atividades intencionais promovidas por crianças ou adultos mais experientes, nos quais se explora a escrita, e que, por vezes, não há o interesse de ensinar a ler e a escrever.

É preciso conhecer as práticas culturais vivenciadas pelas comunidades, para valorizá-las e articular da melhor maneira possível o que as crianças aprendem na escola com o que aprendem fora dela. Tal atitude dá à criança mais segurança e, ao sentir-se valorizada, ela se mostra mais disponível para novas aprendizagens. (LEAL; CRUZ; ALBUQUERQUE, 2012, p.12).

O caderno VIII, “Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem”, dentre seus objetivos, destaca a necessidade de planejar o ensino da alfabetização e compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização.

Leal (2012), ao se referir ao ciclo de alfabetização e progressão escolar, recupera o posicionamento de Mário Sérgio Cortella, que afirma ser a favor da organização escolar em ciclos, porém não da forma como se apresentam, o que não significa retornar ao modelo seriado. É preciso cuidado para não aprovar sem saber, mas garantir os direitos de aprendizagem de forma contínua.

A autora defende que o papel da escola:

- é um espaço de apropriação dos conhecimentos sobre o mundo físico e social;
- é uma esfera de interlocução que, ao mesmo tempo em que tem por finalidade gerar situações que favoreçam os processos de ensino e aprendizagem dos conceitos construídos pelo mundo da ciência, se constitui como lócus de desenvolvimento pessoal e social, em que se difundem valores e princípios de convivência;
- é um ambiente em que se pensa sobre as relações com a natureza, com o outro e consigo mesmo;
- é uma instituição que promove a socialização dos instrumentos de compreensão e de transformação da realidade. (LEAL 2012, p. 7).

A leitura dos oito cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa do Ano 01 do ciclo de alfabetização permitiu localizar algumas permanências que atravessam todo o material.

A concepção de alfabetização defendida pela voz oficial do Estado brasileiro recupera a especificidade da alfabetização na perspectiva do letramento, aliado ao trabalho com o SEA e algumas habilidades de consciência fonológica.

O movimento defendido visa superar práticas pedagógicas consideradas tradicionais, indicando metodologias que podem ser empregadas e inspiradoras de outras para o trabalho com o SEA. Posto isto, devemos buscar compreender o que circula nas ideias de estudantes, professores inseridos em um processo de formação inicial.

Outro aspecto que se levanta é o debate da concepção atual que apresenta a escrita como expressão de sentimentos, ideias, informações, sobre a cultura escrita, a escrita sobre o mundo real.

A leitura é entendida como a criação de diálogo com o texto, com as intenções dos autores. Logo, a escrita e a leitura devem ser apresentadas às crianças como representação do mundo real. O ensino da leitura e da escrita deve inserir as crianças em práticas sociais dos seus usos, garantindo a apropriação da técnica escrita propriamente dita, a apropriação como um instrumento cultural.

A prática pedagógica dos alfabetizadores de acordo com o PNAIC deve ser apoiada em conhecimentos específicos sobre o SEA. Romper com práticas pedagógicas que reduzem a alfabetização como a aquisição de um código e incorporar ao discurso e à prática pedagógica que esta é um sistema notacional, complexo e multifacetado.

O PNAIC instala o debate sobre a necessidade de repensar o currículo dos anos iniciais de escolarização que substitua o currículo tradicional, hierarquizado, disciplinar, por um que explore as vivências, experiências extramuros das escolas, em articulação com os saberes socialmente construídos, e que estabeleça claramente os direitos de aprendizagem para cada ano do ciclo de alfabetização. Similarmente, o sistema de avaliação deve ser compreendido com finalidade formativa e não excludente e classificatória, nem tampouco com aprovações sem qualidade.

3 SOBRE O CONCEITO E O SENTIDO DE FORMAÇÃO

Neste capítulo, apresentamos uma visão geral sobre a formação de professores, sem, contudo, ter a pretensão de fazer um estado da arte sobre a temática, limitando-nos a alguns recortes conceituais para responder a pergunta: o que se entende por formação inicial de professores?

3.1 A formação

Iniciamos este diálogo com as contribuições de Mizukami (2003). A autora destaca que não há como discutir formação de professores desvinculada de duas perspectivas: a da racionalidade técnica, entendida como aplicação de regras advindas da teoria e da técnica à prática pedagógica; e a da racionalidade prática, entendida como resultado constante do diálogo entre a realidade objetiva da escola e da teoria.

Mizukami (2003) explica o que sustenta cada perspectiva: a racionalidade técnica é resultado do paradigma da ciência moderna, que considera a teoria como abertura de caminhos para o domínio da realidade natural e social pelo homem; logo, é vista separada do sujeito, cabendo a ele descrevê-la de forma objetiva; por sua vez, o que sustenta a racionalidade prática são as mudanças na sociedade, tornada cada vez mais democrática, plural, participativa, integradora, repercutindo nas concepções de conhecimento. O interacionismo coloca o ser humano como sujeito construtor do conhecimento, em interação com o ambiente, deixando de conceber o conhecimento como imutável.

Isso provoca uma discussão sobre a formação de professores, uma vez que, na visão da autora, o modelo da racionalidade técnica não dá conta da formação dos professores. Assim, entende ser a racionalidade prática a mais capaz de enfrentar a demanda de formação de professores numa sociedade em constantes transformações. Observa:

Aprender a ser professor, nesse contexto, não é, portanto, tarefa que conclua após estudos de um aparato de conteúdo e técnica de transmissão deles. É uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente. Exige ainda que, além de conhecimentos, sejam trabalhadas atitudes, as quais são consideradas tão importantes quanto os conhecimentos. (MIZUKAMI, 2003, p. 12).

Mizukami (2003), ao referir-se a concepção de formação de professores, apoia-se em Knowles e Cole, entendendo formação de professores como processo de desenvolvimento para a vida toda. Esse entendimento amplia aquele de formação considerada como momentos

formais, os quais, em geral, se concentram na chamada formação inicial, quer em nível médio ou superior. A formação inicial corresponde, portanto, à garantia de atendimento às necessidades de formação profissional dos professores. A autora reforça que “esse modelo de formação fundamenta-se na ideia de acúmulo de conhecimentos ditos teóricos para posterior aplicação ao domínio da prática. Tal visão é coerente com a racionalidade técnica.” (MIZUKAMI, 2003, p. 13).

A autora chama à atenção para o fato de que a formação profissional tem sido vista como um processo de aquisição de competências profissionais, incluindo a compreensão das técnicas a serem aplicadas posteriormente na sala de aula. Logo, afirma que:

O conhecimento profissional é concebido como um conjunto de fatos, princípios, regras e procedimentos que se aplicam diretamente a problemas instrumentais. Essa visão é compatível com a visão do saber escolar como um conhecimento que os professores possuem e que deve ser transmitido aos alunos. (MIZUKAMI, 2003, p. 13).

Considerando a formação de professores na perspectiva da racionalidade técnica, a autora reforça que caberia à formação inicial instrumentalizar os professores com um conjunto de teorias capazes de guiar e orientar a prática pedagógica; no entanto, alerta que isso só é posto em situações idealizadas da prática pedagógica, sem considerar as múltiplas situações divergentes, inusitadas, inesperadas que os professores se deparam na escola, na sala de aula, as quais não aprendem a lidar durante seu curso de formação. “Essas situações estão além dos referenciais teóricos e técnicos e por isso o professor não consegue apoio direto nos conhecimentos adquiridos no curso de formação para lidar com elas”. (MIZUKAMI, 2003, p. 14).

Ainda segundo a autora:

Isso gera uma forma de reflexão na qual o professor, com seus valores globais (éticos, políticos, religiosos etc.), constrói novas formas de agir, na realidade da sala de aula, as quais ultrapassam o modelo da racionalidade técnica, que falha ao desconsiderar a complexidade dos fenômenos educativos. Os limites desse modelo se encontram no fato de não levar em conta os aspectos do contexto mais amplo em que as práticas educativas estão inseridas. (MIZUKAMI, 2003, p. 14).

Observa-se que a formação de professores não acontece livre de tensões, conflitos e contradições. Há, nesse processo permeado por múltiplas facetas, a trajetória pessoal, as vivências e experiências – o que, neste trabalho, chamamos de formação consuetudinária – em permanente conflito com a formação institucional, aquela recebida através de programas pensados como alternativas para melhoria da prática pedagógica.

Mizukami (2003, p.15) afirma que “esse tipo de racionalidade não representa solução para os problemas educativos, porque a realidade educacional e as situações de ensino comportam aspectos que se situam além dos problemas instrumentais”.

Contrário à racionalidade técnica, a autora retoma a concepção de formação como processo contínuo e, para isso, ampara-se em outro paradigma a racionalidade prática, entendida como modelo reflexivo; aqui, a realidade é concebida na perspectiva construtivista com a qual o professor se defronta, “incorporando e transcendendo o conhecimento advindo da racionalidade técnica. Dentro dessa compreensão, a formação básica passa a ser vista como apenas um dos momentos do processo formativo”. (MIZUKAMI, 2003, p. 15).

Ainda de acordo com Mizukami (2003), a ideia de processo deve ser norteada por um fio condutor – a reflexão – como elemento que vai produzindo, explicitando os sentidos e os significados da prática do professor, e reconduzindo a novos caminhos. Para ela, o conceito de reflexão envolve três outros: “o conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-a-ação”.

O conhecimento-na-ação é o conhecimento técnico ou de solução de problemas que orienta a atividade humana e manifesta-se no saber fazer. A reflexão-na-ação é um processo que incorpora representações múltiplas, tanto as relações que estabelecem maior proximidade com as experiências cotidianas, chamadas pelo autor de figurativas, como as que implicam referências fixas, como o saber escolar, denominadas por Schon de representações formais. Outra dimensão, ainda pertinente, a reflexão-na-ação, diz respeito às emoções cognitivas que se relacionam com a confusão e com a incerteza. (MIZUKAMI, 2003, p.16)

Quanto à reflexão-sobre-a-ação e sobre a reflexão-na-ação, realiza-se posteriormente à ação. Mizukami (2003) considera a reflexão-sobre-a-ação a mais importante, pois seria através dela que o professor analisaria o conhecimento-na-ação e a reflexão-na-ação. “É neste momento que o professor vai articular a situação problemática, determinar as metas e as escolhas dos meios, com suas teorias e convicções pessoais, dentro de um contexto”. (MIZUKAMI, 2003, p. 16).

A autora alerta que é preciso ter cuidado com o conceito de reflexão. Afirma que o professor não estará refletindo sobre tudo o tempo todo, pois sempre atravessará na sua prática a rotina. Logo, deve buscar o equilíbrio entre a reflexão e a rotina, “entre o ato e o pensamento, não se entregando a modismos, mas decidindo conscientemente o caminho a seguir como professor que constrói sua própria prática de forma reflexiva e fundamentada”. (MIZUKAMI, 2003, p. 18).

Mizukami (2003, p. 18), citando Zeichner, observa que não é suficiente que os professores reflitam somente sobre e acerca das suas aulas a partir das teorias produzidas fora delas, mas que critiquem e desenvolvam suas teorias práticas à medida que refletem sozinhos ou em conjunto acerca de suas práticas pedagógicas e das condições sociais que a circulam.

Segundo Mizukami (2003, p.18), “a concepção de formação inicial varia segundo o modelo pelo qual é encarada – pelo modelo da racionalidade técnica ou da racionalidade prática”. Conforme já explicitado em outras partes desse trabalho, o modelo da racionalidade técnica corresponde a um momento da formação profissional, no qual se dá a apropriação do conhecimento a ser transportado e aplicado à futura atuação. A racionalidade técnica se materializa e repercute na organização e na estrutura curricular dos cursos de formação profissional.

A formação inicial na perspectiva da racionalidade prática absorve a discussão que a formação de professores deve incluir a prática reflexiva, que diz respeito a um espaço de formação em que o futuro professor tem oportunidade de refletir permanentemente sobre os problemas e a dinâmica gerada por sua atuação cotidiana. (MIZUKAMI, 2003).

Mizukami (2003, p.20) cita Gómez Pérez ao observar as tensões e contradições vivenciadas no processo formativo docente ao referir-se:

quando a prática, pela usura do tempo, se torna repetitiva e rotineira e o conhecimento-na-ação é cada vez mais tácito, inconsciente e mecânico, o profissional corre o risco de reproduzir automaticamente seu conhecimento prático vai-se fossilizando e repetindo, aplicando irrefletidamente os mesmos esquemas a situações cada vez menos semelhantes. Fica incapacitado de entabular o diálogo criativo com a complexa situação real.

A autora defende que, no processo de formação, o professor leve em conta a reflexão na e sobre a ação. Por isso, os cursos de formação de professores devem considerar a reflexão como elemento norteador de sua realização.

Mizukami (2003) reforça que o papel da formação inicial é fornecer as bases para construir um conhecimento pedagógico especializado, que se constituiria no começo da socialização profissional. Reconhece ainda que a formação inicial sozinha não dá conta de toda a tarefa de formar os professores, mas reconhece que esta ocupa um lugar importante no processo formativo, se encarada na direção da racionalidade prática. Destaca que a formação continuada, que não é nosso propósito aprofundar aqui, remete a:

buscar novos caminhos de desenvolvimento, deixando de ser reciclagem, como preconizava o modelo clássico, para tratar de problemas educacionais por meio de um trabalho da reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas e de uma permanente (re) construção da identidade do docente. (MIZUKAMI 2003, p. 28).

Mizukami (2003) coloca em discussão a complexidade da formação de professores e, estabelecendo conexão com a problemática dessa investigação, confirma que a formação de professores não se dá de forma linear, uniforme, mas marcada por permanências, tensões e contradições.

Nessa direção, Zeichner (2008) discute o emprego do conceito de “reflexão”, levantando a questão se a formação docente reflexiva resultou num desenvolvimento real dos professores. Nosso objetivo não é captar todas as respostas à pergunta levantada, mas chamar atenção para como o autor aborda o conceito de reflexão na formação de futuros professores.

Zeichner (2008) observa que seu primeiro artigo sobre a ideia de prática reflexiva na formação docente data de 1981, no Canadá, período em que a Psicologia comportamentalista dominava os currículos de formação de professores. Logo, a ênfase do modelo pedagógico visava preparar os professores para como se comportarem em sala de aula, o que acreditava ser mais eficiente para melhorar o rendimento dos alunos. Destaca que não havia discussão séria na formação de professores sobre os saberes docentes e que os ajudassem a compreender as racionalidades subjacentes as suas práticas pedagógicas.

Segundo Zeichner (2008), as discussões acerca da formação de professores provocaram algumas mudanças de focos: de uma visão comportamentalista, cuja ênfase recaía no treinamento de professores para desempenharem suas atividades de ensino, se passa para uma visão mais global, cuja ênfase recai sobre a reflexão.

Os docentes deveriam entender as razões e racionalidades associadas com as diferentes práticas e que desenvolvessem nos professores a capacidade de tomar decisões sábias sobre o que fazer, baseados em objetivos educacionais cuidadosamente estabelecidos por eles, dentro do contexto em que trabalham e levando em consideração as necessidades de aprendizagem de seus alunos. (ZEICHNER, 2008, p. 536).

Aponta o autor que isso se deu especialmente como resultado das inúmeras pesquisas que passaram a surgir sobre os saberes docentes nos Estados Unidos, a influência das ciências cognitivas na área da Educação e a crescente emergência de pesquisas qualitativas na área.

Esse movimento para a construção da formação de professores reflexivos iniciou em 1976, quando o autor começou a trabalhar em uma Universidade Americana, desenvolvendo pesquisa sobre a aprendizagem dos estudantes que seriam professores. Relata que um dos

resultados de suas pesquisas demonstra que muitos estudantes, apesar de tecnicamente competentes em sala de aula, estavam mais preocupados em repassar os conteúdos de maneira organizada, sem pensar se o que ensinavam representava “uma seleção de um universo muito mais amplo de possibilidades e como os contextos em que ensinavam facilitavam ou não certos tipos de práticas” (ZEICHNER, 2008, p.37). Reforça que, na maioria das vezes, os estudantes não faziam a mínima ideia de onde os currículos vinham e nem se preocupavam com isso.

Zeichner (2008) observa que as discussões passavam muito tempo falando sobre o que não era ensino reflexivo do que sobre o que era. Superada essa fase inicial, uma vasta literatura internacional sobre prática reflexiva no ensino e formação de professores passa a ganhar força no meio acadêmico. O autor cita trabalhos de “Grimmett & Erickson; Calderhead & Gates, 1993; Clift, Houston & Pugach; Laboskey; Loughran; Rodgers; Swarts; Westbury, Hopmann & Riquarts” (ZEICHNER, 2008, p.538), reconhecendo-os como pesquisas que lhe permitiam rever suas posições e fortalecer a reflexão como eixo estruturante da formação docente, tanto na formação inicial quanto nos programas de desenvolvimento profissional de professores, a formação continuada.

De acordo com Zeichner (2008), com a publicação do livro de Donald Schon “O profissional reflexivo”, em 1983, fortaleceu-se a discussão sobre o ensino reflexivo, incorporando-se como slogan rapidamente no campo educacional, e depois de certo tempo, ele começou a perder qualquer significado específico. Observa o autor:

O conceito do professor como um profissional reflexivo parece reconhecer a expertise que existe nas práticas de bons professores, o que Schon denominou de “conhecimento-na-ação”. Da perspectiva do professor, isso significa que o processo de compreensão e de melhoria de seu próprio ensino deve começar da reflexão sobre sua própria experiência e que o tipo de saber advindo unicamente da experiência de outras pessoas é insuficiente. (ZEICHNER, 2008, p. 539).

Cabe perguntar até que ponto o que fazemos nos nossos cursos de formação de professores tem ajudado a formar bons professores para exercerem com competência sua função? Encontramos a resposta no próprio autor:

Independente do que fazemos, e do quão bem o fazemos em nossos programas de formação de professores, nós podemos apenas, e quando muito, preparar professores para iniciarem na profissão. (ZEICHNER, 2008, p. 539).

Na perspectiva da formação de professores tendo como eixo a reflexão, o autor observa que, quando adotamos esse conceito, assumimos o compromisso, como formadores,

de ajudar os estudantes durante a formação inicial a internalizarem as disposições e habilidades para aprender a partir de suas experiências, e tornarem-se melhores naquilo que fazem durante suas trajetórias como professores.

Zeichner (2008) observa ainda, ao responder se a formação docente reflexiva significou um desenvolvimento real dos professores, que:

A formação docente reflexiva fez muito pouco para fomentar um real desenvolvimento dos professores e elevar sua influência nas reformas educacionais. Em vez disso, criou-se, em geral, uma ilusão do desenvolvimento docente que manteve, de maneiras mais sutis, a posição de subserviência do professor. (ZEICHNER, 2008, p. 541).

O autor aponta alguns insucessos do ensino reflexivo: primeiro, sendo um dos usos mais frequentes a associação feita do conceito de reflexão à ajuda dada aos professores a refletirem sobre sua prática pedagógica, com objetivo de reproduzir melhor um currículo ou método de ensino; segundo, a ideia de que as teorias são sempre produzidas por meio de práticas, e as práticas sempre refletem alguma abordagem teórica é ignorada; terceiro, e que nos interessa chamar atenção nesse trabalho, é a ênfase na interiorização das reflexões dos professores sobre seu próprio ensino e seus estudantes, sem levar em conta as dimensões e condições sociais da educação; o quarto aspecto mencionado se refere à reflexão que os professores fazem sobre si e sobre seu trabalho, desvinculada de uma reflexão mais rigorosa, conjunta e profunda do contexto social.

Em resumo, observa que os modos nos quais o conceito de reflexão foi absorvido e é operado no meio educacional recai em quatro temas, que, na visão do autor, tem corrompido o potencial do desenvolvimento de professores:

O foco sobre a ajuda aos professores para melhor reproduzirem práticas sugeridas por pesquisas conduzidas por outras pessoas e uma negação da preparação dos docentes para exercitarem seus julgamentos em relação ao uso dessas práticas; 2) um pensamento “de meio e fim”, o qual limita a essência das reflexões dos professores para questões técnicas de métodos de ensino e ignora análises dos propósitos para os quais eles são direcionados; 3) uma ênfase sobre as reflexões dos professores sobre seu próprio ensino, desconsiderando o contexto social e institucional no qual essa atividade acontece; e 4) uma ênfase sobre como ajudar os professores a refletirem individualmente. Todos esses aspectos criam uma situação em que existe meramente a ilusão do desenvolvimento docente e da transferência de poder para os professores. (ZEICHNER, 2008, p. 545).

Considerando a visão do autor, se percebe o esforço de romper com a banalização que o conceito ficou envolvido, provocando equívoco tanto conceitual quanto prático, supervalorizando os saberes derivados e produzidos na própria experiência docente. Franco (2002), dissertando acerca dos perigos com que os conceitos são absorvidos, afirma que um

conceito é carregado de sentido histórico e que as divergências conceituais não são apenas semânticas, e não existindo a explicitação profunda, o conceito é muitas vezes mal compreendido e apropriado equivocadamente.

A formação docente reflexiva, que realmente fomenta o desenvolvimento profissional, deveria somente ser apoiada, na minha opinião, se ela estiver conectada a lutas mais amplas por justiça social e contribuir para a diminuição das lacunas na qualidade da educação disponível para estudantes de diferentes perfis, em todos os países do mundo. Assim como no caso da reflexão docente, o desenvolvimento profissional e a transferência de poder para os professores não devem ser vistos como fins em si mesmos. (ZEICHNER, 2008, p. 545)

O autor alerta, no entanto, que a luta por justiça social, não significa focar e restringir somente nos aspectos políticos do ensino, mas que os professores e futuros professores precisam saber ensinar os conhecimentos construídos historicamente.

Os professores precisam saber o conteúdo acadêmico que é responsável por ensinar e como transformá-los, a fim de conectá-lo com aquilo que os estudantes já sabem para o desenvolvimento de uma compreensão mais elaborada. Precisam saber como aprender sobre seus estudantes – o que eles sabem e podem fazer, e os recursos culturais que eles trazem para sala de aula. Os professores também precisam saber como explicar conceitos complexos, conduzir discussões, como avaliar a aprendizagem discente, conduzir uma sala de aula e muitas outras coisas. (ZEICHNER, 2008, p. 546).

Nessa direção, convém levantar algumas indagações para fins de reflexão: quais os limites da formação inicial? Quais as concepções que emergem de estudantes inseridos num processo formativo? Quais as ênfases dadas durante a trajetória formativa? Que tensões e permanências se revelam nesse cenário pedagógico permeado por contradições?

As ideias que circulam neste grupo em formação inicial sobre educação, ensino, aprendizagem, condição do estudante, visão de mundo e de homem são carregadas de senso comum, ou de tentativas conflituosas de promover um ensino sistemático, organizado, reflexivo no sentido defendido por Zeichner (2008).

Essas questões postas, reconhecendo os limites conceituais e metodológicos desta investigação, são indagações que encontram nos fundamentos de Tardif (2014) uma aproximação quando a autora afirma que:

Uma grande parte das práticas disciplinares do professor coloca em jogo juízos normativos sobre as diferenças entre o que é permitido e o que é proibido. Para alcançar fins pedagógicos, o professor também se baseia em juízos ligados a tradições escolares, pedagógicas e profissionais que ele mesmo assimilou e interiorizou. Finalmente ele se baseia em sua “experiência vivida” como fonte viva de sentido a partir da qual o passado

lhe permite esclarecer o presente e antecipar o futuro. Valores, normas, tradições, experiência vivida são elementos e critérios a partir dos quais o professor faz julgamentos profissionais. (TARDIF, 2014, p. 211).

Moreira (2011, p. 50), nessa mesma direção, considera necessário que os cursos de formação de professores “discutam o tipo de professor que pretendem formar e analisar criteriosamente os limites e possibilidades da ação desse professor”, salientando que é preciso enxergá-lo dentro de um contexto mais amplo, verificando o aspecto social e cultural em que estão inseridos e fomentando a ideia de professores como intelectuais, o que significa envolvê-los e ajudá-los a identificar os interesses políticos e ideológicos que permeiam as relações sociais na escola.

Portanto, é claro que há limitações na consciência profissional do professor, há limitações de compreensão entre o que pensam que sabem e o que fazem. Logo, a prática docente, suas ideias e ações pedagógicas têm permanências e tensões influenciadas por uma série de variáveis conforme já mencionado, às vezes sem saber ao certo porque age de determinada maneira e não de outra, cujas intencionalidades não encontram explicações razoáveis e fundamentadas no campo da teoria pedagógica.

3.2 A Pedagogia e a formação dos professores alfabetizadores

Levantamos a questão: como a Pedagogia está organizada para responder a pergunta da formação de professores para atuarem nas séries iniciais do ensino fundamental?

Para respondê-la, recorreremos ao artigo “*Diretrizes Curriculares da Pedagogia: Imprecisões teóricas e concepção estreita da Formação Profissional de Educadores*”, de Libâneo (2006).

Neste artigo, o autor faz uma crítica à Resolução do Conselho Nacional de Educação n. 1, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia, na modalidade licenciatura. Destaca o artigo 2º, no qual o curso de Pedagogia destina-se à formação de professores para o exercício da docência em educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, cursos de ensino médio na modalidade Normal, cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, cursos em outras áreas que exijam conhecimentos pedagógicos. O autor reforça que a base legal do curso de Pedagogia tem na docência para os níveis já mencionados a sua identidade.

Libâneo aponta que o texto da Resolução é carregado de imprecisões conceituais; por exemplo, não há explicitação clara da natureza e do objetivo do curso e do tipo de profissional

a formar; termos centrais na teoria pedagógica, como: educação, pedagogia e docência são confusos e imprecisos.

Com efeito, no artigo 2º, parágrafo 1º, ao se definir a docência como objeto do curso de pedagogia, um conceito derivado e menos abrangente como é a docência acaba por ser identificado com outro de maior amplitude, o de pedagogia. Há, então, uma notória inversão lógico-conceitual em que o termo principal fica subsumido no termo secundário. Já no parágrafo 2º do mesmo artigo, afirma-se que o curso de pedagogia propiciará “o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas”. Afinal, qual o objeto da pedagogia assumido na Resolução?(LIBÂNEO, 2006, p. 846).

Ainda segundo o autor, a Resolução mantém a docência como base do curso de Pedagogia, que terá de formar para funções de planejamento, execução, avaliação e gestão; no seu entendimento, esse acúmulo de funções que deve ser assumido pelo curso de pedagogia se revela de maneira precária e com ausência clara do campo teórico da pedagogia. Alerta que o objeto da pedagogia deveria ser “o estudo sistemático e a reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas em todas as suas dimensões” (LIBÂNEO, 2006, p. 849).

Libâneo (2006) critica a Resolução que coloca como base da pedagogia a docência e defende a compreensão da docência como modalidade da atividade pedagógica, de maneira que a formação pedagógica é a base, e não o inverso. Nessa direção, sustenta que:

o curso de pedagogia não pode ser igual a curso de licenciatura para formação de professores de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental – o curso de pedagogia é uma coisa, a licenciatura outra, embora interligados; b) a base da formação do pedagogo não pode ser a docência, pois a base da formação docente é o conhecimento pedagógico; c) todo docente é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser docente, simplesmente porque docência não é a mesma coisa que pedagogia. (LIBÂNEO, 2006, p. 851).

Prossegue o autor apontando as imprecisões do texto legal e, ao que chama de formação estreita do profissional, afirmando que a composição de um curso de Pedagogia com 3.200 horas possa dar conta de formar professores para atuar em três áreas distintas, e que guardam em si especificidades profundas: a docência, a gestão, a pesquisa.

bons professores e bons especialistas, com tantas responsabilidades profissionais a esperar tanto do professor como do especialista. Insistir nisso significa implantar um currículo inchado, fragmentado, aligeirado, levando ao empobrecimento da formação profissional. (LIBÂNEO, 2006, p. 861).

Alerta ainda que um currículo que trate precariamente em termos quantitativos e qualitativos de conteúdos das disciplinas clássicas (português, ciências, matemática, história, etc.) restringindo-se a uma ênfase nas metodologias repercute na má formação de professores.

Ao mesmo tempo, em que aponta como negativo o desaparecimento das habilitações nos cursos de Pedagogia: orientação escolar, supervisão escolar, administração escolar etc., pois o texto legal defende a formação generalista desse profissional que tem na docência a sua base.

Segundo o autor, isso agrava os problemas da educação, especialmente a formação de professores.

Constata-se que boa parte do professorado não tem domínio de conteúdos e de metodologias, falta-lhes cultura geral de base, tem notórias dificuldades de leitura e produção de textos, estão despreparados para lidar com a diversidade social e cultural e com problemas típicos da realidade social de hoje como violência, a influência das mídias, a indisciplina. (LIBÂNEO, 2006, p. 864).

Libâneo (2006) observa que a formação inicial e continuada dos professores requer uma teoria capaz de fazê-los compreender a sua prática e revitalizá-la, o domínio de conteúdos e de processos formativos. Isso significa fazer pedagogia, ter uma pedagogia. Conclui afirmando que:

O esfacelamento dos estudos no âmbito da ciência pedagógica, com a conseqüente subsunção do especialista no docente, e a impropriedade identificação dos estudos pedagógicos como uma licenciatura talvez sejam dois dos mais expressivos equívocos teóricos e operacionais da legislação, herdados dos movimentos de reformulação dos cursos de formação do educador, no que se refere à formação de pedagogos. (LIBÂNEO, 2006, p. 873).

Em síntese, o autor critica o modo como a pedagogia está posta nos documentos legais, atribuindo-lhes diferentes funções (planejamento, gestão, pesquisa), colocando a docência como sua base, extinguindo as habilitações próprias da divisão e organização do trabalho pedagógico, negando-lhe seu objeto de estudo: a reflexão sistemática e intencional da teoria e prática educativa. Defende que a formação de professores deveria se dar nos institutos de educação com formação específica para professores das séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil.

Na esteira desse pensamento, Gatti (2010) reforça que somente em 2006, depois de muitos debates, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n. 1, de 15/05/2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia, propondo-os como licenciatura e atribuindo a estes a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade normal, onde fosse necessário e onde esses cursos existissem, e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores. Essa licenciatura passa a ter amplas atribuições; cita também de

forma crítica que o curso de Pedagogia assume como eixo a formação de docentes para os anos iniciais da escolarização.

Dada as diversas competências atribuídas ao pedagogo, isso demandou, e ainda demanda, a elaboração de uma proposta curricular que dê conta de atender as especificidades defendidas pela Resolução, o que instala fortes tensões e conflitos quanto às ênfases dadas aos conteúdos e o que se espera desse pedagogo-professor conforme preceitua o texto legal. Nesse sentido,

A complexidade curricular exigida para esse curso é grande, notando-se também, pelas orientações da Resolução citada, a dispersão disciplinar que se impõe em função do tempo de duração do curso e sua carga horária, dado que ele deverá propiciar: “a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural”; englobar (art. 4º, parágrafo único) a formação de habilidades de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação, de projetos e experiências educativas não escolares; a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares. (GATTI, 2010, p.1.360).

Isso levanta uma questão importante para o debate: o que sinalizam os currículos dos cursos de Pedagogia, considerando que respondem pela formação de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil? A resposta permanece aberta, pois nesta investigação não se conseguiu fazer uma análise do projeto de curso, alinhado a captar as concepções dos professores formadores, e como esses professores lidam com a ideia do curso também ser responsável pela formação de professores para alfabetização.

A autora observa ainda:

Estas postulações criaram tensões e impasses para o desenvolvimento curricular desses cursos, ainda não bem equacionadas. Enfeixar todas essas orientações em uma matriz curricular, especialmente para as classes noturnas onde se encontra a maioria dos alunos desses cursos, não é tarefa fácil. De qualquer modo, o que se verifica é que a formação de professores para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino, não contando o Brasil, nas instituições de ensino superior, com uma faculdade ou instituto próprio, formador desses profissionais, com uma base comum formativa, como observado em outros países, onde há centros de formação de professores englobando todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas. (GATTI, 2010, p.1.362).

Portanto, o curso de Pedagogia aparece nesse cenário formativo permeado de críticas, conflitos e contradições no campo da discussão teórica quanto a sua concepção de que a docência é a base de sua identidade profissional.

4 UM CASO EM FOCO

Neste capítulo, apresentamos a parte empírica da investigação, resultado da aplicação do questionário aos estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia de uma instituição de ensino superior privada, filantrópica, do município de Santarém, região Oeste do Pará. Inicialmente, caracterizamos os sujeitos envolvidos e, posteriormente, os dados foram coletados e as análises realizadas.

A investigação não teve o objetivo de dar conta da totalidade de problemas que emergem da pergunta inicial, mas dá eco a vozes de estudantes inseridos num processo de formação inicial. Consideramos esses estudantes como representativos de um grupo com características semelhantes, no qual predomina o sexo feminino, oriundos da escola pública e de situação socioeconômica e culturalmente desfavorecida.

4.1 Questões de método

4.1.1 Estratégias de investigação

Considerando que o problema desta investigação se circunscreve na área da educação, permeado por conflitos e contradições, e que seus objetivos se alinham por um viés descritivo e interpretativo de uma realidade objetiva e subjetiva de uma pequena amostra de sujeitos estudantes de Pedagogia de uma IES periférica, as estratégias de investigação que aqui se aplicam se inspiram nos fundamentos teóricos propugnados por Minayo (2015, p. 12), que entende por metodologia “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade, que inclui o método, as técnicas utilizadas e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sensibilidade)”.

Na verdade a metodologia é muito mais que técnicas. Ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos da realidade. (...) Nada substitui, no entanto, a criatividade do pesquisador. (MINAYO, 2015, p. 15).

Nesse sentido, a investigação se enquadrou na lógica da pesquisa qualitativa e teve como instrumento de investigação um questionário com questões fechadas e abertas (Apêndice).

Outro aspecto a considerar a partir dos fundamentos da autora é o de que toda investigação “se inicia por uma questão, por um problema, por uma pergunta, por uma

dúvida” (MINAYO, 2015, p.16). Outro autor que reconhece e aponta como fundamental na elaboração do problema, como resultado de uma pergunta é Gamboa (2013, p. 96) que afirma: “A pergunta se origina na necessidade problematizada e a resposta só acontece pela exigência da pergunta”. Logo, nosso problema de pesquisa, como já descrito anteriormente segue esse princípio, sendo sua elaboração em forma de pergunta.

Após este breve posicionamento conceitual, descrevemos a parte empírica desta investigação.

Foi realizada a aplicação de questionário com 17 questões, sendo 13 questões fechadas e 04 abertas, aplicados a 90 estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia de uma IES privada sem fins lucrativos do município de Santarém. As respostas que emergiram dos questionários permitiram captar, embora não na totalidade, as vozes de estudantes de pedagogia que estão em franco conflito com o debate atual de alfabetização.

O questionário contemplou questões sobre:

- ✓ Perfil dos estudantes: sexo, idade, anos iniciais de escolarização e ensino médio; atividade profissional; estágio curricular.
- ✓ Escolhas pelo curso de Pedagogia e importância atribuída;
- ✓ Importância das disciplinas para formação em Pedagogia;
- ✓ Importância atribuída aos recursos pedagógicos para alfabetização.
- ✓ Lembranças da alfabetização;
- ✓ Ideias sobre o que pensa sobre alfabetização;
- ✓ Alfabetização e Letramento;

A aplicação do questionário visou traçar o perfil desses sujeitos inseridos num processo de formação inicial e captar seus limites conceituais sobre o que permanece nas ideias desses estudantes sobre alfabetização, assim como buscar perceber aproximações, contradições, permanências e tensões em relação ao que se sabe sobre alfabetização.

Os aspectos éticos da investigação foram observados, mantendo o anonimato dos sujeitos, buscando a garantia de autorização por parte da coordenação da IES e do curso para os procedimentos de coleta de dados.

4.1.2 Lugar e público da investigação

As condições objetivas em que se manifesta este problema encontra-se em Santarém, município do Estado do Pará, região Oeste, distante dos grandes centros de discussões acadêmica e científica. Santarém, como muitos municípios do país, apresenta acentuadas

desigualdades sociais. Encontramos professores sem formação inicial e professores que desenvolvem suas atividades profissionais em contextos carentes de informação e conhecimento e, concomitantemente, em processo de formação inicial.

Em Santarém, o curso de Pedagogia, na modalidade presencial, é ofertado pelas seguintes instituições: Universidade Federal do Oeste do Pará; Centro Universitário de Santarém; Instituto Esperança de Ensino Superior; além disso, a Universidade Federal do Oeste do Pará e o Instituto Federal do Pará oferecem formação no modelo intervalar para o curso de Pedagogia, vinculado ao programa nacional de formação de professores (PARFOR).

A escolha pelo Instituto Esperança de Ensino Superior se deu pelo fato de que, antes de ofertar o curso de Pedagogia, a instituição ofertava o curso de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil, o que pode representar futuramente um desdobramento da pesquisa sobre as vantagens e desvantagens dessa migração para o curso de Pedagogia como responsável pela formação de professores alfabetizadores.

Esta pesquisa investigou noventa estudantes do curso noturno de licenciatura em Pedagogia, sendo a maioria formada por bolsistas do programa de Gratuidade do Serviço Social da Instituição, cujos critérios para obtenção da bolsa é o perfil socioeconômico carente.

4.2 Os sujeitos da investigação

Os sujeitos da investigação são estudantes inseridos num processo de formação inicial do Curso de Licenciatura em Pedagogia, regime presencial, período noturno. Participaram da pesquisa noventa estudantes. O perfil dos sujeitos está sistematizado nas tabelas de 1 a 7, conforme descritos a seguir:

Tabela 1 – Sexo dos entrevistados

Sexo	Número de alunos
Masculino	09
Feminino	81
Total	90

Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2016.

Tabela 2 – Faixa etária dos entrevistados

Faixa etária (anos)	Número de alunos
16 a 19	06
20 a 25	32
26 a 30	19
31 a 35	20
36 a 40	07
Acima de 40	06
Total	90

Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2016.

Tabela 3 – Modalidade em que cursou os anos iniciais

Modalidade	Número de alunos
Escola isolada multisseriada	12
Escola isolada seriada	19
Escola da cidade	59
Total	90

Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2016.

Tabela 4 – Modalidade em que cursou o Ensino Médio

Modalidade	Número de alunos
Educação Regular (ensino médio)	61
Magistério	05
Regime Modular	10
Educação de Jovens e Adultos	14
Total	90

Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2016.

Tabela 5 – Número de entrevistados que exercem atividade profissional

Resposta	Número de alunos
Sim	36
Não	54
Total	90

Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2016.

Tabela 6 – Especificação das atividades profissionais exercidas

Especificação	Número de alunos
Auxiliar administrativo escolar	09
Auxiliar de biblioteca	01
Auxiliar de atendimento educacional especializado	01
Cuidador da APAE	01
Serviço de decoração	01
Serviço de apoio escolar	05
Vigilante	01
Vendedor no comércio	11
Professores (alfabetização)	06
Total	36

Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2016.

Tabela 7 – Experiência com Estágio em Pedagogia

Especificação	Número de alunos
Estágio Curricular	34
Estágio não obrigatório	23
Não realizou estágio	33
Total	90

Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2016.

Considerando minimamente o perfil traçado, questões de 01 a 07, observa-se que este se alinha a trabalhos já desenvolvidos, como o de Gatti e Barreto (2009), em que toma como fonte de estudo o questionário socioeconômico do Exame Nacional de Cursos (ENADE 2005), e aponta ser importante: “considerar as características dos licenciandos, uma vez que

estas têm peso sobre as aprendizagens e seus desdobramentos na atuação profissional. Quem são os alunos das licenciaturas? Quais expectativas têm? Qual sua bagagem??"

Nesse estudo, Gatti e Barreto (2009), ao analisarem 137.001 sujeitos, mostram que, quando os alunos das licenciaturas são indagados sobre a principal razão que os levou a optar pela licenciatura, 65,1% dos alunos de Pedagogia atribuem a escolha ao fato de querer ser professor, ao passo que esse percentual cai para, aproximadamente, a metade entre os demais licenciandos.

Quanto à idade, ainda segundo os mesmos autores, encontrou-se menos da metade do conjunto dos licenciandos na faixa etária ideal, de 18 a 24 anos (46%), dado não esperado; entre 25 a 29 anos situam-se pouco mais de 20% deles e proporção semelhante está na faixa dos 30 a 39 anos. É possível, porém, fazer distinção entre os estudantes de Pedagogia e os alunos das demais licenciaturas: os primeiros tendem a ser mais velhos. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 1.362).

Quanto ao sexo, como já sabido, há feminização da docência: 75,4% dos licenciandos são mulheres, e este não é fenômeno recente. Desde a criação das primeiras Escolas Normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras. A própria escolarização de nível médio da mulher se deu pela expansão dos cursos de formação para o magistério, permeados pela representação do ofício docente como prorrogação das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação (GATTI; BARRETO, 2009, p. 62).

Entre os estudantes dos cursos de nível superior para a docência, 50,4% situam-se nas faixas de renda familiar média, cujo intervalo é de três a dez salários mínimos. Ligeiras variações favorecem os estudantes das demais licenciaturas, em relação aos alunos de Pedagogia nas diferentes faixas salariais superiores. Observa-se, entretanto, clara inflexão em direção à faixa de renda mais baixa. É expressivo o percentual de alunos com renda familiar de até três salários mínimos (39,2%) e escassa a frequência de sujeitos nas faixas de renda acima de dez salários mínimos. (GATTI; BARRETO, p.1363).

Esses dados revelam que o grupo investigado é representativo de um universo mais amplo.

4.3 As vozes dos estudantes

A seguir, apresentamos os dados referentes às questões objetivas da investigação. Para efeito deste trabalho, atribuíram-se conceitos de 1 a 5, numa escala de grau de importância atribuída pelos sujeitos em relação aos itens avaliados. Sendo:

1. Insuficiente.
2. Regular.
3. Bom.
4. Ótimo
5. Excelente.

Tabela 8 – Motivo da opção pelo curso de Pedagogia

Opções	Conc. 1	Conc. 2	Conc. 3	Conc. 4	Conc. 5
Interesse, vontade de ser professor	03	03	18	17	49
Valor da mensalidade	19	13	18	16	24
Importância do curso	04	02	05	08	71
Perspectiva de emprego	05	03	07	13	62
Já atua na educação	59	--	--	--	31

Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2016.

As respostas dos sujeitos revelam que as opções predominantes na escolha pelo curso de Pedagogia alinham-se a vontade de ser professor, a importância do curso e como possibilidade de inserção no mercado de trabalho. Importante destacar que a proposição valor da mensalidade aparece, após análise de conjunto, como fator que interfere na escolha pelo curso. O valor da mensalidade do curso de Pedagogia é o menor em relação aos demais cursos ofertados pela instituição. Isso parece evidente quando a realidade dos cursos de Pedagogia no Brasil, especialmente na rede privada de ensino, se impõe como modelo mercadológico de oferta, mais preocupado com fins lucrativos, e muitas vezes não acompanhado da qualidade do ensino.

Tabela 9 – Justificativa do curso de Pedagogia na Formação do professor

Opções	Conc. 1	Conc. 2	Conc. 3	Conc. 4	Conc. 5
Traz teorias e conhecimentos importantes em educação	4	3	4	5	74
Oferece conhecimentos e conceitos que embasam a prática	5	5	5	13	62
Permite a troca de experiências com professores e alunos	4	2	5	8	71

Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2016.

Considerando a tabela 9, percebemos a tendência expressivamente positiva dos estudantes em afirmar que fazer pedagogia ‘traz teorias e conhecimentos importantes, permite a troca de experiências e por último que fundamentam a prática pedagógica’. No entanto, destacamos nessa questão para efeito de reflexão que a proposição ‘troca de experiências com professores e alunos’ prevalece em relação ao item 01, o que demonstra certa incorporação equivocada do discurso que atravessa o campo pedagógico de extrema valorização das vivências, das trocas entre os pares, e da aprendizagem a partir das experiências dos docentes.

Tabela 10 – Recursos que os sujeitos utilizam para a sua formação de alfabetizador

Opções	Conc. 1	Conc. 2	Conc. 3	Conc. 4	Conc. 5
Livros de educação	4	2	8	18	58
Textos disponíveis na biblioteca	10	3	8	22	47
Revistas de divulgação pedagógica	6	3	16	18	47
Sites pedagógicos (web)	2	-	9	19	60
Material e estudo da disciplina	9	6	20	18	31
Livros didáticos escolares	6	2	9	16	57

Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2016.

As respostas (Tabela 10) que emergem desse grupo de estudantes quando indagados acerca dos recursos que usam para sua formação enquanto alfabetizador prevalecem os ‘livros de educação’, ‘sites pedagógicos’. No entanto, há um grupo que afirma a utilização dos livros didáticos, considerado a partir do debate atual acerca das metodologias de alfabetização como tradicionais. Digno de nota, é destacar que após uma análise global dos itens avaliados a biblioteca e revistas de divulgação pedagógica não apareçam significativamente nas ideias desses sujeitos.

Tabela 11 – Frequência com que os entrevistados leem revistas de divulgação pedagógica

Opções	Conc. 1	Conc. 2	Conc. 3	Conc. 4	Conc. 5
Presença Pedagógica	33	9	18	9	21
Pátio	34	11	21	15	9
Escola	23	4	15	14	34

Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2016.

Os resultados apresentados na tabela 11, quando a partir de uma análise global demonstram prevalência expressivamente negativa quanto à leitura de revistas de divulgação pedagógica, o que entendemos como fator preocupante, uma vez que as revistas assumem a função de fazer circular mais rapidamente os conhecimentos produzidos no campo educacional e acadêmico.

Em relação ao questionamento acerca da contribuição das disciplinas ‘Alfabetização e Letramento’, ‘Fundamentos e Metodologias da Alfabetização’ e ‘Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa’, cada qual com 60 horas/aula, contempladas no projeto pedagógico do curso de licenciatura em Pedagogia, foram apresentadas as seguintes opções de respostas: 1) oferece conhecimentos suficientes da área da alfabetização; 2) contribui para as práticas pedagógicas de alfabetização; 3) ajuda a lidar com as dificuldades do processo ensino-aprendizagem; 4) oferece diferentes metodologias / estratégias de ensino de alfabetização; assim como questionava 5) se a carga horária prevista era suficiente para o desenvolvimento das disciplinas. Como resultados, verificou-se que todos os sujeitos reconhecem a contribuição das disciplinas na formação acadêmica e profissional e todos afirmam que a carga horária é suficiente para trabalhar os conteúdos previstos.

Percebemos no conjunto das respostas tendência positiva de aceitação em relação à organização do trabalho pedagógico do curso, o que parece revelar certo conformismo com a forma como o conhecimento se organiza e é apresentado aos estudantes.

Tabela 12 – Conteúdos discutidos nas disciplinas de alfabetização

Opções	Conc. 1	Conc. 2	Conc. 3	Conc. 4	Conc. 5
A prática pedagógica do professor	2	-	5	15	51
Os fundamentos teórico-metodológicos da alfabetização	1	1	10	18	44
As formas de como alfabetizar	1	-	4	12	53
As formas de como se aprende	1	-	5	12	55
As diferentes concepções de alfabetização	1	-	4	9	59

Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2016.

Captamos do conjunto das respostas apresentadas na tabela 12 tendência positiva em afirmar que os conteúdos das disciplinas que tratam de alfabetização são suficientes para fornecerem subsídios para a melhoria da prática pedagógica. Há uma ênfase em: ‘as diferentes concepções de alfabetização’, ‘as formas de como se aprende’ e ‘as formas de como alfabetizar’.

Tabela 13 – Avaliação acerca das estratégias pedagógicas de alfabetização

Opções	Conc. 1	Conc. 2	Conc. 3	Conc. 4	Conc. 5
Ditado	11	10	11	13	45
Cópia	22	6	20	13	29
Leitura em voz alta	6	-	10	14	60
Produção livre	4	1	5	14	66
Estudo dirigido	6	-	15	25	44
Desenho	9	2	13	12	54
Colagem	7	12	11	22	38
Dramatização	7	-	10	13	60
Exercícios de prontidão	9	3	19	21	38
Contaçã de história	5	1	6	14	64
Leitura	7	-	4	13	66
Reconto	6	2	10	14	58
Música (com letra)	6	1	11	13	59
Jogos de alfabetização	3	1	3	7	76

Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2016.

As respostas que emergem desse grupo de estudantes (Tabela 13), no que tange às estratégias pedagógicas de alfabetização, se apresentam com marcas de permanências de uma

pedagogia tradicional de alfabetização, assim como aproximações, embora tensas, de uma pedagogia com enfoque mais atual de alfabetização.

O ditado, a cópia, exercícios de prontidão e desenho aparecem como estratégias consideradas pelos estudantes importantes para alfabetização. No entanto, tais estratégias aparecem no campo teórico com marcas de severas críticas, pois colocam o estudante na condição de sujeito passivo do processo, a quem cabe reproduzir mecanicamente as atividades propostas pelo professor, cuja ênfase concentra na memorização e em práticas repetitivas de leitura e escrita.

As opções Leitura em voz alta, produção livre, estudo dirigido, contação de história, leitura, reconto, música (com letra) e jogos de alfabetização, aparecem em tendência expressivamente positiva em reconhecer esses recursos como importantes na alfabetização, o que demonstra certa incorporação às ideias desses estudantes, de um discurso de valorização do lúdico, de valorização do protagonismo da criança e do discurso corrente de alfabetização.

Emergem também das respostas certas tensões, pois a colagem e a dramatização aparecem de maneira conflituosa, pois não há uma tendência mais prevalente de aceitação.

Na análise de conjunto acerca das proposições apresentadas, percebemos como o tradicional e atual convivem de maneira permanente e tensionada nas ideias desses estudantes, o que ficam mais evidentes nas questões abertas apresentadas a seguir.

4.4 Síntese qualitativa das questões abertas

A seguir, apresentamos a síntese qualitativa das questões abertas. As respostas dos estudantes foram analisadas, observando as marcações que prevalecem nas ideias deste grupo. Adotamos, para efeito desta análise, o sinal negativo (-) para indicar quando as respostas sinalizam para ideias sobre alfabetização na perspectiva tradicional; o sinal positivo (+) se aplica quando as respostas sinalizam aproximações ao debate atual de alfabetização; e os sinais de negativo e positivo, simultaneamente (-/+), se aplicam quando as respostas se apresentam de forma conflituosa e tensa. Destacamos ainda fragmentos que apoiam a análise apresentada, por meio das citações diretas. As marcações adotadas serviram de base somente para a construção das sínteses qualitativas. O material empírico na íntegra compõe o anexo deste trabalho.

4.4.1 Lembranças de alfabetização

A primeira questão das perguntas abertas abordou as lembranças que os sujeitos possuem acerca da Alfabetização. Como resultado, constatou-se que as marcações mais evidentes neste grupo de estudantes aproximam-se das ideias tradicionais. Elementos como o ditado, cópias, caligrafia, utilização de cartilha, prática repetitiva de exercícios com ênfase na memorização são fortes nas lembranças desses estudantes, assim como o método adotado era o silábico, uma vez que relatam que aprendiam as letras, as sílabas e depois as palavras. Emergem também desses estudantes que a disciplina escolar era autoritária, quando citam práticas como: reguadas, palmatórias, puxão de orelha e castigos.

Observamos ainda, porém com menor intensidade, lembranças que se aproximam de uma concepção de alfabetização mais atual. Práticas pedagógicas como: músicas, brincadeiras, utilização de massinhas para modelar emerge timidamente desse grupo.

A figura do professor é, frequentemente, mencionada, e aqui adotamos como professor “bom” os atributos dados pelos estudantes como: maravilhoso, legal, carinhoso, demonstravam prazer em ensinar e pareciam bem mais preparados. Emergem também lembranças quanto ao professor “ruim”, neste trabalho, com os seguintes atributos: severos, tradicionais, despreparados, causadores de trauma.

Destacamos textualmente lembranças que revelam algumas permanências e tensões neste processo:

Registra-se a resposta do sujeito 21 (-), a qual é representativa do grupo investigado.

Nos anos iniciais de minha alfabetização foram complicados, pois a metodologia usada pela professora não era suficiente para que eu pudesse ser alfabetizada. (Sujeito 21)

A resposta acima indica percepção de mudança de paradigma e, aparentemente, que o atual é mais adequado. Há associação de metodologia empregada como necessária para a aprendizagem.

Destacamos a resposta do sujeito 23 (-), a qual sinaliza para o ensino tradicional de alfabetização.

Foram ensinamentos mais rígidos, porém aprendi com clareza ex: a tabuada, foi no tempo da régua, mas aprendi a leitura no tempo da cartilha, enfim, se tinha o respeito com o professor. (Sujeito 23)

A resposta acima apresenta aparente contradição: critica o ensino-autoritarismo, violência, mas valoriza a aprendizagem e identifica uma mudança negativa na atualidade, o desrespeito.

Nos fragmentos apresentados, observamos como ideias tradicionais permanecem e convivem com aparentes tensões acerca do processo de alfabetização, uma vez que os sujeitos reconhecem práticas tradicionais de alfabetização como eficazes para o ensino, ao mesmo tempo em que denunciam que as metodologias de ensino não eram as mais adequadas.

4.4.2 Concepção de alfabetização

A concepção de alfabetização predominante nesse grupo de estudantes corresponde a saber ler e escrever. As respostas sinalizam para um romantismo pedagógico, quando se referem à alfabetização como etapa primordial para o desenvolvimento escolar; aprimoramento de conhecimentos para vida futura; a base de toda vida escolar; uma boa alfabetização é associada também a sucesso durante sua trajetória escolar.

Captamos, a partir de uma análise global das respostas, que o grupo pesquisado considera como alfabetização a decodificação, a aprendizagem de letras, palavras e, posteriormente, a leitura de pequenos textos. Evidencia-se também a presença de chavões pedagógicos e de frases que, equivocadamente, circulam no discurso pedagógico empírico, conforme verificamos nos fragmentos a seguir.

Registra-se a resposta do sujeito 19 (+), que sinaliza para um movimento mais atual de alfabetização, embora a resposta se apresente de maneira precária.

Alfabetizar é quando se usa metodologias pedagógicas de acordo com a criança de forma correta, na qual a criança tenha interesse de aprender e a descobrir novas coisas, sendo criativa e renovadora. (Sujeito 19)

Observamos a partir da citação acima que esta reproduz o discurso atual, ou seja, com ênfase na criança como protagonista do processo ensino-aprendizagem e na contextualização, como pré-requisito para o ensino.

Observamos a seguir respostas do sujeito 14 (+/-) e do sujeito 26 (+/-):

Observo que alfabetizar não é apenas ensinar a ler e a escrever, é formar cidadãos críticos que não se contentam apenas com os conteúdos fornecidos pelos professores. (Sujeito 14)

É a base de todo conhecimento, uma criança bem alfabetizada faz a diferença no meio em que convive, levando a pessoa a um futuro de sucesso. (Sujeito 26)

Evidencia-se a partir dos fragmentos acima a presença de chavão pedagógico próprio no campo educacional.

As análises das respostas manifestam uma precariedade conceitual acerca do que é alfabetização, tanto numa perspectiva mais tradicional quanto atual. O que prevalece é uma percepção com marcas do senso comum, porém com um movimento diferente de alfabetização de como foram alfabetizados.

4.4.3 Diferença entre alfabetização e letramento

Nesta questão, observamos que não há movimento positivo em diferenciar alfabetização e letramento. O grupo reconhece que há diferenças, no entanto, as respostas evidenciam forte precariedade de fundamentos teóricos na tentativa de diferenciar esses dois processos.

Nas respostas, a maioria dos estudantes, ora privilegiam dizer o que é Letramento, associando-o a prática de leitura interpretativa, sem, contudo, dizer o que o diferencia da alfabetização, ora privilegiam, embora em menor intensidade, conceituar alfabetização, ao dizer que se refere a ler e escrever.

Observamos nos fragmentos algumas tensões presentes nas respostas.

Registramos a resposta do sujeito 2 (-) que confirma o já anunciado:

Letramento é quando só se sabe escrever e não sabe ler. (Sujeito 2)

A resposta acima se apresenta equivocada e revela o total desconhecimento com os fundamentos teóricos.

Observamos a seguir a resposta do sujeito 21 (+/-) e do sujeito 26 (+)

Alfabetização é o uso da leitura apenas. Já o letramento é o uso das habilidades da leitura, como por exemplo: a interpretação. (Sujeito 21)

Uma pessoa alfabetizada ela sabe ler e escrever. Já uma pessoa letrada, além de saber ler e escrever, ela faz uso frequente dessa prática, tendo habilidade, onde tem facilidade em fazer artigos, ofícios, documentos oficiais. (Sujeito 26)

Captamos das respostas acima, embora precariamente, a presença de “uso das habilidades”, o que sugere uma possível aproximação do conceito de letramento em voga no debate atual.

Destacamos a resposta do sujeito 25 (+/-) e do sujeito 47 (+/-), as quais revelam minimamente aproximação com a discussão do letramento.

O letramento a pessoa já sabe ler e escrever com aptidão, conhece seus direitos e reivindica com argumentos necessários. (Sujeito 25)

Os dois ocorrem juntos, todos tem uma ótima função na vida de cada criança, que se vê quando se trabalha junto, é esplêndida a vontade de cada um deles, falando, interagindo, com frases e palavras voltadas, saindo de cada boca. (Sujeito 47)

As ocorrências acima revelam também a presença de chavão pedagógico que circula e é incorporado no meio educacional de maneira irrefletida e equivocada. Observamos a carência conceitual em dois processos fortemente debatidos: alfabetização e letramento, e mais uma vez captamos os limites conceituais desses estudantes e a prevalência do senso comum presente nas suas ideias.

4.4.4 Criança propriamente alfabetizada

Nesta questão, prevalecem as ideias de que a criança está propriamente alfabetizada quando domina a leitura e a escrita; quando é capaz de escrever seu próprio nome; reconhecer as letras e formar palavras; produzir pequenos textos sem ajuda do professor; fazer cópias; escrever e ler corretamente; quando a criança lê e interpreta.

Há presença nas respostas dos estudantes de aproximações a uma concepção de alfabetização que entende esse processo como codificação (escrita) e decodificação (leitura). Há ainda, mesmo que minimamente, sinalizações para uma pedagogia mais atual quando se referem ao protagonismo da criança, dando a ela certa autonomia. Observamos, a exemplo das questões anteriores, os limites dos fundamentos teóricos nas ideias dos estudantes, as quais se revelam carregadas do senso comum, como podemos também verificar nos fragmentos a seguir.

Registramos as respostas dos sujeitos: 3(-); 36 (-) e 51 (+/-):

Quando copia textos do quadro com facilidade, consegue escrever o que o professor dita, quando na prova e nos trabalhos tira bons pontos, notas. (Sujeito 3)

Quando a mesma consegue decodificar as palavras. (Sujeito 36)

Quando a criança começa a socializar, a interagir, a desenvolver seus conhecimentos. A criança muitas vezes inicia a alfabetização em casa e progride na escola. (Sujeito 51)

As respostas acima evidenciam marcas fortes do senso comum nas ideias desses estudantes, os quais, embora estejam inseridos num processo de formação inicial, que inclusive prevê no projeto pedagógico do curso de Pedagogia três disciplinas que discutem especificamente alfabetização, permanecem ideias precárias e equivocadas acerca desse processo.

No entanto, em outros aspectos, observamos um movimento que se aproxima de uma pedagogia mais atual que reconhece o protagonismo da criança, o lúdico como metodologia necessária para alfabetização, o emprego da dramatização, a contação de histórias e utilização de músicas. Logo, as ideias de alfabetização desse grupo de estudantes manifestam-se de maneira conflituosa, com permanências e tensões conceituais.

O conjunto dos resultados alcançados nos permite tecer algumas análises em conformidade com o aspecto conceitual da investigação:

Primeiro, mostra-se atual o estudo realizado por Mortatti (2006), quando afirma que o surgimento de novas propostas não ocorre sem conflitos, resistências e críticas; o que é concebido como tradicional não é totalmente abandonado, rejeitado, mas persiste e resiste enraizado nos discursos e práticas pedagógicas. Para exemplificar, a autora relata o ensino da escrita concebido como uma questão de caligrafia, a qual exigia treino, mediante exercício de cópia e ditado. Tais aspectos permanecem nas ideias dos estudantes participantes desta investigação.

Segundo, a concepção de alfabetização se apresenta de maneira precária e que é reduzida a saber ler e escrever, o que confirma as ideias de Britto (2003) e Soares (1985), os quais discutem que a concepção de alfabetização, mesmo no sentido mais simples, não se limita a escrever o próprio nome ou a enunciar letras e realizar operação de soma ou subtrações. Dadas às demandas de uso social da escrita, a pessoa que se encontra na condição de quem simplesmente usa e reconhece minimamente a escrita encontra-se bastante limitada em suas possibilidades de participação, porque terá dificuldades de realizar tarefas da vida cotidiana atual.

Terceiro, os resultados demonstram precariedade em diferenciar alfabetização e letramento, o que também se aproxima do que Soares alerta: “os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem.” (SOARES, 2003, p.7). Podemos conceber, com base em Soares, que a apropriação da escrita é um processo complexo e multifacetado, envolvendo tanto o domínio do sistema de escrita alfabético / ortográfico quanto a compreensão e o uso efetivo e autônomo da língua escrita em práticas sociais diversificadas.

Quarto, a partir dos resultados, observa-se que a formação de professores não acontece livre de permanências e tensões. Há, nesse processo permeado por múltiplas facetas, a trajetória pessoal, as vivências e experiências – o que, neste trabalho, chamamos de formação consuetudinária – em permanente conflito com a formação institucional, aquela recebida através de programas pensados como alternativas para melhoria do ensino. Conforme Mizukami:

Isso gera uma forma de reflexão na qual o professor, com seus valores globais (éticos, políticos, religiosos etc.), constrói novas formas de agir, as quais ultrapassam o modelo da racionalidade técnica, que falha ao desconsiderar a complexidade dos fenômenos educativos. (MIZUKAMI, 2003, p. 14).

Quinto, os resultados apontam o peso da formação consuetudinária em contraposição à formação institucionalizada, embora reconheçam elementos que se aproximam de uma pedagogia mais liberal, de valorização do lúdico, do contextual, do interesse, num superficial entendimento de um modelo pedagógico centrado no protagonismo da criança.

Em linhas gerais, os resultados apontam permanências e tensões nas ideias de alfabetização do professor em formação.

5 CONCLUSÃO

Ao examinar todo processo de elaboração dessa investigação, várias questões podem ser recolocadas: como compreender as tensões formativas, resultantes das diferentes formas de inserção de estudantes inseridos num processo de formação inicial no conhecimento e na cultura? Como convivem com as tensões resultantes das ideias que pensam que possuem, e das ideais que são difundidas no campo pedagógico? Como analisar o que esses estudantes pensam? Como organizar as informações coletadas no campo empírico? Como articular a bibliografia consultada e apresentada, as informações que emergiram deste grupo de estudantes, de maneira a problematizar as situações, e buscar o que estas sinalizam?

Embora não se possa falar com que peso relativo, os dados alcançados apontam que há efetivamente uma força significativa desta formação que vem da experiência. As ideias são carregadas de senso comum, ou como adotadas nesta investigação, suas ideias têm permanências fortes de formação consuetudinária, suas experiências pessoais, de como foram alfabetizados se impõem à formação institucionalizada, aos conhecimentos sistematizados e

postos como os mais adequados para o momento. Manifestam precariamente, do ponto de vista da argumentação teórica em suas respostas às questões abertas, que práticas e modelos pedagógicos, considerados pela bibliografia como tradicionais, e, que, não favorecem a aquisição da leitura e da escrita de forma ativa e crítica, são considerados por parte dos estudantes como eficazes para o ensino da alfabetização. Afirmam que o ensino era tradicional, rigoroso, porém havia aprendizagem, respeito pelo professor, há uma sinalização de que o modelo tradicional era mais apropriado.

A investigação revelou que práticas pedagógicas como o ditado tradicional, embora criticado pelo movimento atual de alfabetização, permanece como possibilidade pedagógica nas ideias dos estudantes e reforçam isso quando consideram a prática da cópia como sendo importante na alfabetização e os exercícios de prontidão como pré-requisitos necessários para aquisição da leitura e da escrita.

Outra sinalização importante é a ideia que prevalece de que uma criança bem alfabetizada é quando esta sabe ler e escrever. Isso nos remete ao conceito que circulou, inclusive através dos órgãos censitários que um indivíduo alfabetizado deveria saber ler um texto simples e escrever seu próprio nome, porém, isso, aos poucos, foi se ampliando até a compreensão atual de alfabetização e letramento como processos interligados, porém com especificidades próprias e cada um com sua importância. Nesta questão posta aos estudantes acerca das diferenças entre alfabetização e letramento há uma prevalência da não compreensão desses dois processos, e uma precária tentativa de estabelecimento de diferenças conceituais, como observado a partir dos dados empíricos desta investigação.

No entanto, alguns elementos se aproximam de uma pedagogia mais liberal ao apontarem o lúdico, jogos e brincadeiras, dramatização, musicalização, contação de histórias, desenho livre como alternativas pedagógicas para alfabetização, o que dá ao professor a condição de mediador e à criança certo protagonismo no processo de ensino e aprendizagem.

5.1 Aprendizagem que ficou

Considerando meu percurso formativo no Mestrado em Educação, as discussões nas aulas, participação no grupo de pesquisa, e, fundamentalmente, o processo de orientação para elaboração da investigação, sinalizo um caminho marcado por fortes e permanentes inquietações quanto às ideias, ao modo de operar com objeto de pesquisa, ao manejo teórico-metodológico na abordagem conceitual e empírica do tema.

Inicialmente, na tentativa de construir um problema que fizesse emergir permanências, captar tensões, identificar conflitos quanto às ideias de alfabetização presentes num grupo de estudantes inseridos num processo de formação inicial, em contraposição ao que se entende por alfabetização na atualidade, foi se desenhando na perspectiva de não somente buscar respostas prontas, mas, sobretudo, que o problema conduzisse à reflexão permanente acerca da temática.

Nesse sentido, buscar na bibliografia já existente, elementos que subsidiassem as análises, foi um desafio, pois não consegui elaborar um estado da arte sobre alfabetização e formação de professores. Logo, o que se apresentou nessa investigação foram recortes conceituais, temporais, os quais permitiram, sem maior profundidade, alguma familiaridade com estas questões. A aprendizagem derivada nesse aspecto permite construir uma atitude diferente em relação à pesquisa: é preciso aprofundamento teórico, através de leituras mais agudas sobre o que se propõe pesquisar, para melhor compreensão da temática que se apresenta circulada de múltiplas facetas.

Outro aspecto refere-se à tensão que permaneceu durante todo o processo, à elaboração, reelaboração do projeto, que, carregado de ansiedade e de aprendizagem anterior, que concebia a construção de projeto de pesquisa, como o preenchimento protocolar de itens, foi se amadurecendo no sentido de concebê-lo como possibilidades de problematizações de temas educacionais. Logo, o desafio foi superar e romper com o modelo de ênfase no contexto empírico, mas entendê-lo como representativo de uma realidade dinâmica, objetiva e subjetiva.

Preocupações com a construção do problema, dos objetivos, em saber se o tema tinha relevância acadêmica, decidir sobre os procedimentos metodológicos e quais teorias iluminariam o estudo, se apresentavam desafiadoras. Porém, à medida que as leituras e as orientações aconteciam, essas tensões se intensificaram, e todos esses itens sofriam ajustes, adequações, reformulações, pois as leituras apresentavam outras possibilidades de abordagem.

Após várias orientações, a problemática amadureceu e se apresentou como foi descrita nesse trabalho, fazendo emergir os objetivos desta investigação.

Portanto, a aprendizagem que ficou a partir do meu percurso formativo resumidamente descrito permitiu reconhecer limitações e possibilidades de fazer da pesquisa um período propício para o aprofundamento teórico e manejo metodológico em questões postas no debate educacional.

REFERÊNCIAS

- ACHTSCHIN, Simone Borrelli. ARAÚJO, Rita de Cássia Barros de. MAGALHÃES, Luciane Manera. MELO, Terezinha Toledo Melquíades. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Planejamento escolar:** alfabetização e ensino da língua portuguesa. Ano 1, unidade 2 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. CRUZ, Magana do Carmo Silva. LEAL, Telma Ferraz. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Alfabetização para todos:** diferentes percursos, direitos iguais. Ano 01, unidade 07 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.
- _____. CRUZ, Magana do Carmo Silva. LEAL, Telma Ferraz. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Currículo na alfabetização:** concepções e princípios. Ano 1, unidade 1 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.
- ALVES, Nilda. **Formação de Professores.** Pensar e fazer. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRAINER, Margareth. CAVALCANTE, Tícia Cassiany Ferro. LEAL, Telma Ferraz. TELES, Rosinalda. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** ludicidade na sala de aula. Ano 01, unidade 04. Brasília: MEC, SEB, 2012.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Conhecimento e formação nas IES periféricas perfil do aluno “novo” da educação superior. Avaliação: **Revista de Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v.10, n 4, p. 105 – 126, dez. 2005.
- _____. Letramento e Alfabetização: implicações para a educação infantil. In FARIAS Ana Lúcia Goulart; MELO, Suely Amaral (orgs). **O mundo da escrita no universo da pequena infância.** 3 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados 2012.
- _____. **Ao revés do avesso.** Leitura e Formação. São Paulo: Pulo do gato, 2015.
- DUBEUX, Maria Helena Santos. SOUZA, Vane Pedrosa. TELES, Rosinalda. Título. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento:** projetos didáticos e sequências didáticas. Ano 01, unidade 06. Brasília: MEC, SEB, 2012.
- FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- GALVÃO, Andréa; LEAL, Telma Ferraz. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? In.: LEAL, Telma Ferraz (org). **Alfabetização:** apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- GAMBOA, Silvio Sánchez. **Projetos de pesquisa, fundamentos e respostas:** a dialética entre perguntas e respostas. Chapecó: Argos, 2013.

GATTI, Bernadete A. **Formação de Professores no Brasil: características e problemas.** Educ. Soc., Campinas, v. 31, n113. p. 1355 -1379, out – dez 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em fevereiro de 2016.

LEAL, Telma Ferraz. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem.** Ano 01, unidade 08 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____; SOUZA, Vane Pedrosa. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: o trabalho com gêneros textuais na sala de aula.** Ano 02, unidade 05 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.

LEITE, Tânia Maria S. B. Rios; MORAIS, Artur Gomes de. A aprendizagem do sistema de escrita alfabética. In: BRASIL/MEC. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa – caderno de Língua Portuguesa, ano 1, unidade 3.** Brasília: MEC, SEB, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Diretrizes Curriculares da Pedagogia: Imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores.** Edu. Soc. Campinas, vol.27, n, 96 – Especial, p. 843 – 876, out. 2006. Disponível em <http://www.sedes.unicamp.br>. Acesso em Outubro de 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (orgs). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** 34 ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2015.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (org). **Escola e Aprendizagem da Docência. Processos de Investigação e Formação.** São Carlos: EdUFSCar, INEP, COMPED, 2003.

MORAIS, Arthur Gomes. Concepções e metodologias de alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos métodos? CEEL – Centro de Estudos e Educação e Linguagem / UFPE, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf. Acesso: dez.2015.

_____. **Sistema de Escrita Alfabética.** São Paulo: Melhoramentos, 2012.

_____. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização? In.: LEAL, Telma Ferraz (org). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. Alfabetização e letramento em debate. **Revista do Curso de Letras da UNIABEU, Nilópolis, v.3, Número 2, Mai. Ago.2012, v.3, Número 2.** http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttestalfbbr.pdf. Acessado em Outubro de 2015.

_____. **Os sentidos da Alfabetização.** São Paulo, 1876/1994. São Paulo: UNESP, 2000.

SOARES, Magda Becker. As muitas facetas da alfabetização. **Cad. Pesq.,** São Paulo (52): 19

– 24 fev. 1985.

_____. Letramento e Alfabetização: As muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, out. 2003. p. 19-24.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

APÊNDICE A – Questionário Aplicado aos Estudantes

Prezado estudante,

Gostaríamos de contar com sua colaboração respondendo este questionário. Suas respostas serão tratadas para fins de pesquisa.

PESQUISA DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PERMANÊNCIAS E TENSÕES DA ALFABETIZAÇÃO

1. Nome: _____

Semestre: _____ Idade: _____ Sexo: _____

2. Por que optou pelo curso de Pedagogia?

- | | |
|--|---------------------|
| a. Interesse; vontade de ser professor | [1] [2] [3] [4] [5] |
| b. Já atua na educação | [1] [2] [3] [4] [5] |
| c. Valor da mensalidade | [1] [2] [3] [4] [5] |
| d. Importância do curso | [1] [2] [3] [4] [5] |
| e. Perspectiva de emprego | [1] [2] [3] [4] [5] |

3. Fazer Pedagogia é necessário na formação do professor porque

(responda de 1 a 5):

- | | |
|---|---------------------|
| a. Traz teorias e conhecimentos importantes em educação | [1] [2] [3] [4] [5] |
| b. Oferece conhecimentos e conceitos que embasam a prática | [1] [2] [3] [4] [5] |
| c. Permite a troca de experiências com professores e alunos | [1] [2] [3] [4] [5] |
| d. Outro motivo: _____ | |

4. Para sua formação de alfabetizador você usa

(responda de 1 a 5)

- | | |
|--------------------------------------|---------------------|
| a. livros de educação | [1] [2] [3] [4] [5] |
| b. sites pedagógicos (WEB) | [1] [2] [3] [4] [5] |
| c. textos disponíveis na biblioteca | [1] [2] [3] [4] [5] |
| d. material e estudo da disciplina | [1] [2] [3] [4] [5] |
| e. revistas de divulgação pedagógica | [1] [2] [3] [4] [5] |
| f. livros didáticos escolares | [1] [2] [3] [4] [5] |

5. Com que frequência lê as seguintes revistas de divulgação pedagógica?

(responda de 1 a 5)

- | | | | | | |
|------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|
| a. Presença Pedagógica | [1] | [2] | [3] | [4] | [5] |
| b. Pátio | [1] | [2] | [3] | [4] | [5] |
| c. Escola | [1] | [2] | [3] | [4] | [5] |
| d. Outra. Qual: _____. | | | | | |

6. Três disciplinas de seu curso estão voltadas para a alfabetização. Avalie a contribuição de cada uma para sua formação. (responda de 1 a 5)

I. Alfabetização e Letramento

- a. Oferece conhecimentos suficientes da área da alfabetização
[1] [2] [3] [4] [5]
- b. Contribui para as práticas pedagógicas de alfabetização
[1] [2] [3] [4] [5]
- c. Ajuda a lidar com as dificuldades do processo ensino-aprendizagem
[1] [2] [3] [4] [5]
- d. Oferece diferentes estratégias de ensino de alfabetização.
[1] [2] [3] [4] [5]

II. Fundamentos e Metodologias da Alfabetização

- a. Oferece conhecimentos suficientes da área da alfabetização
[1] [2] [3] [4] [5]
- b. Contribui para as práticas pedagógicas de alfabetização
[1] [2] [3] [4] [5]
- c. Ajuda a lidar com as dificuldades do processo ensino-aprendizagem
[1] [2] [3] [4] [5]
- d. Oferece diferentes metodologias / estratégias de ensino de alfabetização.
[1] [2] [3] [4] [5]

III. Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa

a. Oferece conhecimentos suficientes da área da alfabetização

[1] [2] [3] [4] [5]

b. Contribui para as práticas pedagógicas de alfabetização

[1] [2] [3] [4] [5]

c. Ajuda a lidar com as dificuldades do processo ensino-aprendizagem

[1] [2] [3] [4] [5]

d. Oferece diferentes metodologias / estratégias de ensino de alfabetização.

[1] [2] [3] [4] [5]

i. A carga horária das disciplinas para a formação do alfabetizador é

(responda de 1 a 5):

a. I. Alfabetização e Letramento	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
b. II. Fundamentos e Metodologias da Alfabetização	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
c. III. Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]

ii. Os conteúdos desenvolvidos na(s) disciplina(s) de alfabetização discutem

(responda de 1 a 5):

a. a prática pedagógica do professor alfabetizador	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
b. os fundamentos teóricos-metodológicos da alfabetização	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
c. as formas de como alfabetizar	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
d. as formas de como se aprende	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
e. as diferentes concepções de alfabetização	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]

iii. Em relação às estratégias pedagógicas de alfabetização, você os avalia como

(responda de 1 a 5)

a. Ditado	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
b. Cópia	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
c. Leitura em voz alta	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
d. Produção livre	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
e. Estudo dirigido	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
f. Desenho	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
g. Colagem	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
h. Dramatização	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Estou ciente sobre a pesquisa PERMANÊNCIAS E TENSÕES NAS IDEIAS DE ALFABETIZAÇÃO: um olhar sobre o professor em formação, desenvolvida pelo estudante de Pós-graduação stricto sensu (Mestrado) em Educação, da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), que tem por objetivo Identificar ideias de alfabetização e de educação sustentadas pelo alfabetizador em formação inicial (i. e., o estudante de Pedagogia) de região periférica, com ênfase nas tensões decorrentes dos processos formativos institucionais e aqueles resultantes da transmissão consuetudinária. Estou plenamente esclarecido (a) de que:

1. Ao responder as questões contidas nos questionários, estarei participando da coleta de dados.
2. Será garantida a privacidade e a confidencialidade das informações, sendo a responsabilidade assumida pelo mestrando MARCOS MOURA GENTIL, sob a orientação do professor Doutor LUIZ PERCIVAL LEME BRITTO.
3. Caso venha a aceitar a participação nesta pesquisa, estará garantida a minha desistência a qualquer momento, bastando para isso, expressar verbalmente minha decisão.
4. Por ser uma participação voluntária e sem interesse financeiro, não terei direito a nenhuma remuneração. Os riscos relativos à pesquisa são os seguintes: a) o momento da coleta de dados pode causar algum constrangimento para os sujeitos. Neste sentido, tentar-se-á evitar tal risco mantendo uma relação informal, a fim de que os participantes ajam da maneira mais natural possível.
5. Poderei solicitar informações durante todas as fases da pesquisa, inclusive após a publicação da mesma.
6. Tenho ciência que o resultado da pesquisa será apresentado publicamente e poderá ser publicado em periódicos especializados. Ao assinar este documento estou aceitando participar da pesquisa.

Sr: _____

Santarém (PA), _____ de _____ de 2015.

ANEXO A – Respostas às questões abertas

1. O que você lembra da época de alfabetização?

1. Na minha época de criança eu me eduquei através da leitura e de uma aprendizagem bem avançada.
2. Minha professora era maravilhosa “Joana Darc” tinha ditado, carinho com os alunos, era uma escola humilde, mas com muita determinação. -
3. As necessidades que a escola tinha.
4. Lembro-me de que tudo era mais rígido na aula de matemática, nós tínhamos que decorar a tabuada, senão acertássemos conforme o resultado levava palmada nas mãos.
5. Lembro que a professora fazia ditado e passava xerox para podermos levar para casa para praticar. -
6. Ditado, cópia, leitura e brincadeiras.
7. Ditado, leituras e brincadeiras educativas.
8. Poucas coisas, mas nesta época a professora nos fazia escrever diversas vezes uma frase, fazíamos caligrafia e ditado.
9. A professora passava atividades no caderno onde primeiro aprendia a juntar as palavras, exemplo: b + a: ba, e assim comecei a fazer as primeiras leituras.
10. Ela tinha uma metodologia muito diversificada com ditados e bastante leitura.
11. Lembro-me que estudava a cartilha, e para aprender a tabuada tinha que estudar muito se não levava bolo nas mãos com palmatória de madeira.
12. Professora fazia ditado, cópia de pequenos textos, passava texto no quadro, todos os alunos da série liam.
13. A professora passava muito vocabulário e ditado.
14. Aprendi a escrever meu nome sendo alfabetizada por meu pai, que era professor no magistério.
15. Pela forma de educação formal usadas até o dia de hoje, de alfabetização por imagens, gravuras das vogais, do pa, pe, pi, po, pu através de livros e orientação do professor”.
16. A professora na época ela ditava e ficava sempre com atenção voltada para ela, onde os alunos tinham diálogo com sua professora.
17. Os alunos respeitavam mais os professores e o ensino era mais sistemático. +
18. Era bastante maravilhoso quando chegávamos na escola tinha o momento das músicas antes de começar as aulas, nos intervalos aquelas brincadeiras que todos participavam. +
19. Aulas que foram proveitosas conteúdos que foram de grande importância no meu cotidiano. +
20. Não tenho boas lembranças, pois não existia para o professor a criança, mas sim um adulto em miniatura e os castigos eram severos. -
21. Nos anos iniciais de minha alfabetização foram complicados, pois a metodologia usada pela professora não era suficiente para que eu pudesse ser alfabetizada. -
22. Lembro das cartilhas que eu lia da lição que era repetida e das músicas que eu tinha que repetir várias vezes. - / +
23. Foram ensinamentos mais rígidos, porém aprendi com clareza ex: a tabuada foi no tempo da régua, mas aprendi a leitura no tempo da cartilha, enfim se tinha o respeito com o professor.
24. Nessa época tive oportunidade de conhecer professores excelentes que me alfabetizaram, mostrando sempre a melhor forma de ensinar, mas também tive uma professora que me traumatizou a respeito da matéria de matemática, pois tive que aprender através das reguadas. -
25. Dos castigos, das brincadeiras, do respeito com professor, das precariedades do material didático, da dificuldade de locomoção. -
26. As dificuldades, a formação dos professores, a estrutura escolar e outros que com o curso estou conseguindo ver de outra forma. -
27. Escola precária, maus professores, sem capacitação, entre tantos problemas que até hoje estão sendo visto. -
28. Eu era uma criança muito tímida, mas lembro que as professoras eram muito legais e aprende bastante coisa. +
29. Dessa época lembro-me que tinha uma professora muito legal e com ela aprendi muito, a escola era muito acolhedora me sentia bem. +
30. O que guardo na memória hoje, é que anos atrás, o ensino era ensinado sem nenhum interesse e responsabilidade pelo professor, eles colocavam o conteúdo de qualquer forma. -
31. Lembro-me de quanto os professores daquela época tinham prazer em ensinar, alfabetizar. Meus professores sempre foram carinhosos e utilizavam técnicas para o melhor aprendizado. +
32. Era uma escola simples, que funcionava em um barracão, com uma professora pra várias turmas, muita conversa que quase não se entendia o que a professora ensinava. -

33. Lembro muito pouco, mas sei que fui bem alfabetizada, pois não tenho dificuldades na faculdade, embora passar tanto tempo parada e voltar agora estar sendo maravilhoso.+
34. Na minha alfabetização, o que lembro bem é das musiquinhas de rodas e das massinhas que utilizávamos na época, e das letras que silabávamos como b + a= ba. +
35. Lembro de uma escola com mal estrutura, falta de merenda escola, mas com bons professores. -
36. Eu já aprender em sala de aula porque difícil das crianças. (surdo)
37. Eu estudei numa escola muito legal, minhas professoras eram ótimas, foi um tempo muito bom em minha vida. +
38. O ensino dessa época não disponibilizava recursos suficientes para que tivéssemos um melhor aprendizado, além disso, eram usados métodos não legais como: puxão de orelha.-
39. Naquela época lembro que estudava no sitio e a professora não tinha nem o ensino médio, as aulas eram ministradas sem nenhum conhecimento pedagógico. -
40. Era uma época um tanto difícil, pois tive dificuldades por falta de recursos da escola e conhecimentos dos professores. -
41. Lembro quando era dia de tabuada nunca me esqueci da palmada que peguei dos colegas de classe. -
42. Lembro que a minha professora só escrevia no quadro, e não podíamos falar nada, na matemática usava atabuada, usava palmatoria. -
43. Lembro que essa época os estudos eram bem mais rigorosos, os professores pareciam ser mais preparados, tinham mais interesse em fazer com que os alunos aprendessem. -
44. Lembro-me da admiração que tinha pelas professoras, então com isso eu tinha um vínculo bem próximo delas, gostava de imita-las em sala de aula.
45. Lembro-me que os professores ainda estavam interligados ao tradicionalismo, o ensino tinha uma metodologia diferente, ou seja, poucas perspectivas e avanços. -
46. O ensino dessa época os professores causavam frustrações aos alunos.
47. Lembro que dessa época, poucas metodologias eram diversificadas, eram usadas e pouco entusiasmo do alfabeto, e um pouco rígido. -
48. A escrita acontecia de maneira repetitiva, e a leitura se dava da seguinte maneira: eram colocadas palavras no quadro negro, e tínhamos que soletrar corretamente. -
49. Nada.
50. A única lembrança era que estudava o ABC, e depois a cartilha, fazíamos leitura em voz alta. -
51. Antes era obrigada ao tradicionalismo a adquirir conhecimento sem muitos métodos. -
52. Que as aulas eram de maneira bem tradicionais, onde os professores trabalharam com muita repetição. -
53. Nessa época, o processo de ensino e aprendizagem era através de ditados, textos, brincadeiras de roda, porem o aluno não tinha liberdade de se expressar em sala. -
54. Lembro que no processo de alfabetização, fazíamos muitas letras pontilhadas, colagens, junção de sílabas, e a leitura das famílias silábicas. -
55. Lembro do meu primeiro texto que li, que foi a canção da América, foi um momento muito bom da minha vida.
56. Muito bom, que não vão mais voltar, as brincadeiras, maior felicidade, ternura, humildade dentro do coração de cada um querendo aprender, com força e alegria.
57. Lembro que foi ótimo, aprendi varias coisas, ajudava a escola a cuidar do jardim, fazia as atividades tudo certinho, com dedicação e amor, os professores eram ótimos. +
58. Lembro-me que pelo método sintético usado pelos professores foi uma forma rápida e eficaz de codificar e decorar as palavras. -
59. O professor fazia bastante ditado nas aulas, fazia exercício direto no quadro, deixava os alunos cheio de dever no caderno. -
60. Lembro perfeitamente do ditado, da chamada, das brincadeiras, pois eu gostava de dançar muito. Desenhar a lápis. -
61. Eu lembro, onde os professores não buscaram métodos diferenciados, para repassar as aulas, e com isso hoje tenho dificuldades, já na faculdade. -
62. Momentos iniciais quando comecei a conhecer as letras, foi muito especial. -
63. Lembro que foi uma época de suma importância para mim, pois foi o momento em que foram construídos diversos conhecimentos, como cognitivo, afetivo e social.
64. A forma como a professora ensinava o alfabeto. -
65. Fui alfabetizada fazendo cópias, ditados, enfim, de forma não muito adequada para o ensino, às metodologias.
66. Foram momentos mais importantes, pois, onde fiz muitos colegas, sempre fazia minhas tarefas.
67. Lembro que aprendi as vogais, e aprendi a ler no 3º ano do ensino fundamental, fazia leitura em didática. -
68. Recordo do método silábico, e das figuras relacionadas as palavras. -

69. Fui alfabetizado de forma comum, começo com palavras, ditados, texto. -
70. Lembro que tudo era na base, da memorização. -
71. Foi um momento de muito aprendizado, porém, infelizmente na época, os professores não tinham tanto como os da atualidade.
72. Fui alfabetizada pelo método de silabação. -
73. Aprendi primeiro as silabas, depois, as primeiras palavras como: boi, baba, bolo. -
74. Fui alfabetizada com cartilha de ABC, e método de silabação. -

2. O que é para você alfabetizar?

1. É ensinar, levar o primeiro conhecimento a criança, iniciar a primeira etapa do aprendizado.
2. Alfabetizar é tão importante para o desenvolvimento de conhecimento das crianças em processo na aprendizagem. Saber ler e escrever é tão sublime para o conhecimento. -/+
3. Alfabetizar é forma de educar os alunos para sua formação escolar, com diferentes concepções de aprendizagem.
4. Alfabetizar é mostrar e trazer para o aluno os conteúdos, ensinar e ajudar o aluno a desenvolver suas atividades escolares.
5. De tornar desde criança o indivíduo consciente do termo de ler e que influenciará na vida em sociedade e futuramente uma pessoa sábia e conhecedor e enfatizada da leitura.
6. É tornar possível a criança aprender, até mesmo com poucos recursos.
7. Alfabetizar é quando a criança tem a idade suficiente para aprender a ler e a escrever, não colocando muito conteúdo forçando a criança a aprender rapidamente.
8. É transmitir para o aluno o conhecimento necessário para sua futura vida profissional, ensinar os primeiros passos para educação.
9. A base de toda a educação e vida escolar de um aluno.
10. É fazer com que o aluno aprenda com atenção e dedicação, fazer com que ele possa, mas vontade de aprender.
11. Ensinar alguém a ler e escrever. -/+
12. Alfabetizar é ir além de ler e escrever. -/+
13. Alfabetizar é repassar ao aluno os ensinamentos básicos: a escrita, leitura, mas não se fecha apenas nesse ponto, alfabetizar é também o ato de ensinar o que é correto.
14. Observo que alfabetizar não é apenas ensinar a ler e a escrever, é formar cidadãos críticos que não se contentam apenas com os conteúdos fornecidos pelos professores.
15. Alfabetizar é conhecer, evoluir, ensinar o próximo.
16. Alfabetizar é quando uma criança ou qualquer pessoa possuir, chega na prática leitura, isso ocorre com ajuda dos professores e da família.
17. Alfabetizar é você conseguiu com que além de o aluno aprender, ele também possa ler e interpretar o que está lendo. -/+
18. Para mim alfabetizar é dádiva divina, pois tira a criança da escuridão e coloca na luz, criança alfabetizada é uma criança feliz, alegre e contente etc.
19. Alfabetizar é quando se usa metodologia de acordo pedagógico com a criança de forma correta, na qual a criança tenha interesse de aprender e a descobrir novas coisas, sendo criativa e renovadora.
20. É ensinar o aluno a ler e escrever. -
21. Alfabetizar é quando uma pessoa consegue escrever e ler. -/+
22. É você ensinar a criança a ler e a escrever corretamente. -/+
23. Porque ler difícil aprendizagem tudo uma língua portuguesa. (SURDO)
24. Alfabetização é ter o conhecimento do estudo onde a criança sabe ler e escrever. -/+
25. É saber escrever e ler. -/+
26. É a base de todo conhecimento, uma criança bem alfabetizada faz a diferença no meio que convive, levando a pessoa a um futuro de sucesso.
27. É ensinar para uma criança ou adulto a conhecer as letras, aprender escrever e contribuir para o conhecimento estudantil desse indivíduo. -/+
28. Alfabetizar é ensinar a criança, o adolescente a ler e a escrever. -/+
29. Penso que, alfabetizar é quando a criança consegue aprender a ler, escrever e interpretar, isso é ser alfabetizado.+
30. Alfabetizar é a base de tudo, onde se deve dar muita atenção as crianças e trabalhar a leitura e escrita continuamente.
31. Alfabetizar é quando ela sabe ler e escrever. -/+
32. No entanto, seria ensinar as crianças ou pessoas a descobrirem a forma de aprender. Como elas poderiam fazer novas coisas, sem que precisem de alguém que faça por você.

33. É preparar a criança para o ensino fundamental, ter o cuidado com a alfabetização, pois é a base para tudo.
34. Alfabetizar é a base de tudo para o desenvolvimento da criança até quanto adulto.
35. Alfabetização é a base para o conhecimento, onde isto é tudo para estruturação da formação de seu aluno.
36. Alfabetizado é quando um individuo sabe ler e escrever, porém não faz uso da mesma para resolver problemas do dia a dia. -/+
37. Alfabetizar é você utilizar metodologias que desperte o conhecimento da criança, fazendo uso da leitura, dramatização, da produção livre, onde possa deixar a criança livre para despertar o seu conhecimento.
38. É quando a criança já sabe escrever seu nome e palavras soltas.-/+
39. Na minha opinião alfabetizar é levar o ser humano a descobrir o mundo em que vive, é como tirar as vendas dos olhos.
40. Alfabetizar é ensinar a ler e escrever. -/+
41. É a fase primordial para a formação do indivíduo, se este tiver uma boa base consequentemente suas dificuldades no decorrer de sua formação serão mínimas.
42. Em minha opinião alfabetizar é o início de tudo, ou seja, é o momento em que a criança entra em contato com a leitura e começa a descobrir novos conhecimentos.
43. Que a criança se sinta feliz, alegre com a leitura, com contos de fada, ver como os alunos trabalham a firmeza, a postura, tirando a timidez da criança.
44. Alfabetizar é tornar uma criança capaz de ensinar a criança, do uso significativo da escrita, e leitura. Tendo comprometimento do que ela está lendo e escrevendo.
45. Alfabetizar é um conjunto de conhecimentos que a criança traz consigo, o professor tem que desenvolver tais conhecimentos.
46. Alfabetizar é ensinar o aluno a ler e a escrever, permitindo que a mesma compreenda o que está lendo.
+
47. É transmitir conhecimentos de forma clara que o aluno compreenda. -
48. Mostrar o mundo para a criança, ajudar a criança a descobrir as palavras e tudo que envolve seu mundo.
+
49. Alfabetizar é ensinar as crianças nas series iniciais. -
50. É levar o aluno a escrever e ler, levando o aluno a entender o que está lendo. -
51. Alfabetizar é um processo que exige do professor uma observação da turma nas series iniciais.
52. É preparar bem o aluno para entrar nas series iniciais.
53. Alfabetizar é ensinar a criança, ou o adulto a ler e a escrever. -
54. Alfabetizar é ensinar as crianças nas series iniciais, mostrando o abstrato e o simbólico, é a base de um bom aprendizado.
55. É fazer com que os meus alunos aprendam os assuntos, avaliando, planejando, uma aula ótima, onde não canse o meu aluno, e que ele aprenda cada vez mais.
56. Alfabetizar é ensinar, transmitir conhecimentos, é medir, compartilhar, fazer com que a criança aprenda através de uma serie de desenvolvimentos.
57. É fazer com que a criança aprenda a ler e a escrever. -
58. Alfabetizar é levar a criança a ter o domínio da leitura e da escrita. É conhecer a diversidade dos signos linguísticos que há na língua e na escrita. +
59. Conhecer e interpretar os signos linguísticos presentes no cotidiano, de maneira que o professor alfabetizador possa ficar livre na escolha de qual método trabalhar junto aos educandos.
60. Alfabetizar vai muito além de decodificação de letras e números, envolve todo um processo de desenvolvimento do aluno. +
61. Alfabetizar é ensinar a criança e ao adulto com ensino de qualidade, sempre seu conhecimento.
62. É um conjunto de conhecimentos onde a criança habita, pratica o que ela aprende.
63. É o processo de ensino e aprendizagem que permite a criança conhecer letras, formar palavras e desenvolver textos através de produção livre. -/+
64. É repassar todo o conhecimento que o professor tem, de forma dinâmica e clara, para que o aluno possa observar claramente o assunto repassado.
65. Quando a criança decodifica. -
66. Alfabetizar é contribuir para o ensino e aprendizagem do aluno, e assim trabalhar com diferentes metodologias para incentivar o desenvolvimento.
67. Quando você conseguir, fizer uma pessoa a conhecer, e você conseguir transmitir o seu ensinamento de forma eficaz dentro de sua limitação.
68. É ensinar a ler, escrever e compreender palavras, textos e outros gêneros textuais. +
69. Ensinar a ler e a escrever. -

70. Alfabetizar é proporcionar ao aluno oportunidade de aprendizado, onde o mesmo fará uso do seu aprendizado na vida cotidiana. +
71. Penso que seja um processo pelo qual o indivíduo entra no mundo letrado, encontrando possibilidades de interpretação para o mundo, visando não só o conhecimento das palavras, mas a maneira de compreender o mundo. +
72. O fato de alfabetizar explica os inúmeros fatores relevantes para a vida do indivíduo, e cabe, portanto aos educadores suas práticas pedagógicas para que esse momento tão importante na vida da criança seja prazeroso, resumindo-se assim, alfabetizar e ensinar com amor cada letra sílaba e palavra. +
73. É realmente ser um profissional capaz de educar e transmitir conhecimento, a uma ou mais crianças, e conseguir alcançar o que se almeja, através de diferentes metodologias e da qualificação profissional da pedagogia. +
74. É ajudar, a criança a se manifestar, teoricamente, ensinando ela as primeiras letras, palavras, fazer com que ela se sinta feliz, por começar a aprender.+
75. É ensinar o sujeito a ler e a escrever corretamente. –

3. Há diferença entre Alfabetização e Letramento?

1. Letramento é quando você ler e entende o assunto. -/+
2. Letramento é quando só se sabe escrever e não sabe ler. -
3. Alfabetização é quando o aluno aprende a ler e compreende e interpreta o que leu. Letramento é quando o aluno aprende a ler, mas não compreende o texto. -/+
4. Quando a criança conhece as letras e consegue escrever seu próprio nome, e ler sozinha. -
5. Quando ela é capaz de ler e escrever, principalmente quando sabe o significado das palavras.-/+
6. Quando, copia textos do quadro com facilidade, consegue escrever o que o professor dita, quando na prova e nos trabalhos tira bons pontos, notas. -/+
7. Quando ela ler e consegue interpretar aquilo o que ela leu, consegue transmitir com suas próprias palavras aquilo o que foi lido. -
8. Quando passa a conhecer nomes, definir cores tem habilidades mais avançadas. -
9. Uma criança está alfabetizada quando já sabe ler e escrever sozinha, quando é capaz de fazer suas tarefas sem quase pedir ajuda de um adulto. -/+
10. Quando é capaz de saber o que ela está fazendo, por exemplo, de ler e escrever e respeitar o próximo. -
11. Quando a criança é capaz de ler, escrever, entender o que o professor fala, e sabe fazer suas atividades sozinhas do seu jeito. -/+
12. Quando ela for capaz de reconhecer o alfabeto e assim traduzir o significado na fala, e dicção propriamente exercitada em sala de aula, exemplo, reconhecer o nome, as figuras, ou seja, saber ler. -
13. Quando a criança tem a capacidade de diferenciar as letras e formar palavras. -
14. Quando ela é capaz de escrever e ler. -
15. Quando a criança mostra ao professor que sabe ler e escrever.
16. Quando ela é capaz de escrever e ler. -
17. Quando ela é capaz de ler e interpretar. -/+
18. Uma criança está propriamente alfabetizada, a partir do momento em que passar a ter o domínio sobre a leitura e escrita.
19. Quando ela for capaz de escrever e ler, ou seja, de unificar o que é certo ou errado. -
20. Quando ela aprende a escrever o seu nome. -
21. Alfabetização é o uso da leitura apenas. Já o letramento é o uso das habilidades da leitura, como por exemplo: a interpretação. -/+
22. Alfabetização é aquele que já sabe escrever pequenos textos e ler. O letrado vem a ser quem ler, escreve, interpreta textos e é capaz de fazer um memorando etc. +
23. Alfabetização é quando você sabe ler e escrever e o letramento é quanto você sabe ler e escrever e utiliza elas e quando saber interpretar?. +
24. Alfabetizar é levar a criança a conhecer as letras do alfabeto, letramento é ir muito mais além é saber ler, escrever, interpretar. -/+
25. O letramento a pessoa já sabe ler e escrever com aptidão, conhece seus direitos e reivindica com argumentos necessários.
26. Uma pessoa alfabetizada ela sabe ler e escrever. Já uma pessoa letrada, além de saber ler e escrever, ela faz uso frequente dessa prática, tendo habilidade, onde tem facilidade em fazer artigos, ofícios, documentos oficiais.
27. Alfabetização é quando um cidadão sabe ler, mas não faz uso da mesma. Letramento é que faz uso da leitura e da escrita. -/+
28. Alfabetização: ler e escrever. Letramento: ler, escrever, interpreta, formula, discute e outros.

29. Alfabetização: ler e escrever, memorização. Letramento: sabe interpretar texto. -/+
30. Alfabetização é quando a criança já sabe ler e escrever, o letramento é somente a habilidade da leitura e da escrita.
31. A alfabetização a pessoa ainda está descobrindo as palavras, já o letramento seria a pessoa bem estudada que saiba como desenvolver certas atividades.
32. Alfabetização é quando ela sabe ler e escrever e interpretar o que está lendo. -
33. Alfabetização é quando se sabe ler e escrever e letramento é o domínio da leitura e escrita. -/+
34. A diferença entre os dois é que uma criança alfabetizada, tem dificuldades de ler e interpretar textos, ao contrário da criança letrada que a mesma consegue fazer sozinha sem dificuldade alguma.
35. Alfabetização é ensinar o aluno a ler e a escrever, já o letramento o aluno precisa ler, escrever e interpretar o que se está lendo. +
36. Na alfabetização a criança sabe ler, não sabe interpretar, já no letramento ele já interpreta e coloca em prática no seu dia a dia. -/+
37. Alfabetização as pessoas conseguem ler palavras simples, e letramento ela consegue ler textos acadêmicos e livros, e interpreta com prontidão textos.
38. Na alfabetização a criança e o adulto escrevem e ler pequenos textos e no letramento além de ler e escrever eles já interpretam e são capazes de desenvolver artigos, livros, pesquisas, etc.
39. O letramento vai além de uma simples leitura, conhecem novos livros, pesquisas. Alfabetização é quando o aluno não conhece tudo.
40. Não há diferença.
41. Podemos considerar o aluno alfabetizado aquele que consegue ler e escrever seu nome. Já o letrado além de saber ler e escrever sabe usá-la com competência e habilidade por conhecer várias obras literárias.
42. Alfabetização é quando o indivíduo sabe ler e escrever e o letramento é quando se faz uso dessas funções, por exemplo, ler e interpretar.
43. Alfabetização o indivíduo consegue ler e escrever. Letramento ele não apenas ler e escreve, mas também interpreta textos.
44. A diferença é que a alfabetização é quando tem conhecimento das letras e sabe escrever o nome e o letramento quando tem habilidade de leitura em diferentes textos.
45. É a diferença entre uma criança alfabetizada conhece as letras, forma sílabas, mas não sabe ler, já a letrada sabe ler e escrever. -
46. Alfabetizar é somente conhecer as letras, enquanto letramento é se apropriar desse conhecimento de maneira interpretativa. -
47. Os dois ocorrem juntos, todos tem uma ótima função na vida de cada criança, que se ver quando se trabalha junto e esplendido, a vontade de cada um deles, falando, interagindo, com frases e palavras voltadas, saindo de cada boca.
48. Alfabetizar é um aprendizado um tanto quanto significativo, é o aprender em si, já o letramento, vem a ser conhecimento apenas das letras o que leva o seu uso insignificativo. -
49. Alfabetizar é a criança já socializada, o letramento é quando já adquiriu o conhecimento com as letras. -
50. O aluno alfabetizado é aquele que apenas a ler e não entende, e o aluno letrado ler e compreende o que se ler. -
51. Alfabetização o aluno conhece, mas não tem domínio de interpretar, já o letramento o aluno conhece, é saber interpreta-lo de forma clara. -
52. Alfabetização é quando a criança sabe só ler as palavras, mas não compreende, o letramento é quando ela codifica e decodifica. -
53. Alfabetização é o processo de ensino, onde a criança inicia os seus conhecimentos, letramento ela sabe ler e escrever. -
54. Alfabetização se dá quando o aluno consegue ler e escrever, e o letramento quando ela consegue ir além da leitura e escrita, quando ele compreende sua leitura. -/+
55. Alfabetização é quando a criança já sabe ler e escrever, e letrada é quando a criança ler e compreende o que leu. -/+
56. Alfabetização é quando a criança já sabe ler, e o letramento é quando a criança pega um texto e conhece as letras. -
57. Alfabetização é o início de quando a criança ainda vai aprender a conhecer as letras, as silabas, no letramento ela já domina a escrita e a leitura. -/+
58. O letramento é o conhecimento e alfabetização e escrita. -
59. Alfabetizar uma criança significa que ela realmente aprendeu o que o professor ensinou, e letramento de que ela memorizou e aprendeu certas letras ou palavras de maneira momentânea.
60. Sim, pois os mesmos são distintos entre si. -
61. Alfabetizar é ensinar somente o letramento, é entrar para o mundo e interpreta-lo de maneira geral. -

62. Letrar é ensinar habilidades necessárias e o hábito do escrever, alfabetizar refere-se ao aprendizado da linguagem, leitura, letramento e alfabetização são diferentes, mas não inseparáveis. -
63. Alfabetização é ensinar as habilidades necessárias para ler um texto, letramento é ensinar as habilidades necessárias para escrever um texto. -
64. O letramento é o conhecimento e alfabetização é escrita. -

4. Quando se pode dizer afirmar que uma criança está propriamente alfabetizada?

1. Quando a Criança conhece as letras e consegue escrever seu próprio nome, e ler sozinha. -
2. Quando ela é capaz de ler e escrever, principalmente quando sabe o significado das palavras. -/+
3. Quando copia textos do quadro com facilidade, consegue escrever o que o professor dita, quando na prova e nos trabalhos tira bons pontos, notas. -
4. Quando ela ler e consegue interpretar aquilo o que ela leu, consegue transmitir com suas próprias palavras aquilo o que foi lido. -/+
5. Quando passa a conhecer nomes, definir cores tem habilidades mais avançadas.
6. Uma criança está alfabetizada quando já sabe ler e escrever sozinha, quando é capaz de fazer suas tarefas sem quase pedir ajuda de um adulto. -/+
7. Quando é capaz de saber o que ela está fazendo, por exemplo, de ler e escrever e respeitar o próximo.
8. Quando a criança é capaz de ler, escrever, entender o que o professor fala e sabe fazer suas atividades sozinha do seu jeito.
9. Quando ela for capaz de reconhecer o alfabeto e assim traduzir o significado na fala, e dicção propriamente exercitada em sala de aula, exemplo, reconhecer o nome, as figuras, ou seja, saber ler. -
10. Quando a criança tem a capacidade de diferenciar as letras e formar palavras. -
11. Quando ela é capaz de escrever e ler. -
12. Quando a criança mostra ao professor o que sabe ler e escrever. -
13. Quando ela é capaz de escrever e ler. -
14. Quando ela é capaz de ler e interpretar. +/-
15. Uma criança está propriamente alfabetizada, a partir do momento em que passar a ter o domínio sobre a leitura e escrita.
16. Quando ela for capaz de escrever e ler, ou seja, de unificar o que é certo ou errado.
17. Quando ela aprende a escrever o seu nome. -
18. Quando reconhecemos que a criança já conhece as letras, forma palavras e as interpreta de maneira mais comum, aí podemos afirmar que já é alfabetizada. -
19. Quando a criança tem pleno conhecimento da leitura, tanto ao ler o texto como também da interpretação em diferentes textos, ou seja, quando ela sabe o que o texto diz. +
20. Quando a mesma consegue ler e escrever.
21. Quando a mesma já tem como recurso a escrita e também a leitura. +
22. Quando ela já consegue ler e escrever corretamente. +
23. É estudou pode em o ensino aprender, sou mestre da sinais língua brasileira, libras e oral. (surdo)
24. A criança está alfabetizada quando ela conhece as letras e sabe ler e escrever. +
25. Quando já ler com fluência e escreve corretamente. +
26. Quando ela consegue ler palavras simples e conhecer as letras do alfabeto. -
27. Quando ela tem o domínio das letras, números, e de tudo o que é ensinado. -
28. Quando a mesma já consegue ler e escrever. +
29. É quando a criança já consegue ler e interpretar sozinha qualquer tipo de texto. +
30. Pode-se dizer que a criança está alfabetizada quando a mesma sabe ler e escrever. +
31. Quando ela passa a fazer o uso da leitura e da escrita. +
32. É quando as crianças já entendem certas coisas, mesmo que não saiba como escrever. -
33. Quando a criança já sabe ler e escrever e interpretar textos. +
34. Quando ela já está lendo. -/+
35. Quando aprende a ler e escrever. -
36. Quando a mesma consegue decodificar as palavras. -
37. Uma criança alfabetizada ela tem o domínio da leitura, da escrita, onde consegue interpretar textos. +
38. Quando a mesma já sabe ler e escrever uma carta, memorando, etc. +
39. Quando a criança sabe ler fluentemente e interpreta. -
40. Quando a criança sabe ler e escrever, propriamente alfabetizada. -
41. Quando esta já é capaz de ler, escrever e compreender pequenos textos. +
42. Quando a criança consegue fazer a junção das sílabas. -
43. Quando ela por si só já domina a leitura e a escrita capaz de desenvolver pequenos textos. +
44. Quando ela sabe ler e escrever. +
45. A criança está propriamente alfabetizada, quando ela já conhece, domina a escrita e a leitura. +

46. Quando ela sabe ler e escrever. +
47. Quando ela já domina a escrita e a leitura. +
48. Quando ela já sabe e compreende a leitura e a escrita, de forma clara. +
49. Quando ela já domina a escrita e a leitura. +
50. Quando está propriamente alfabetizada, quando a criança codifica e decodifica a leitura. -
51. Quando a criança começa a socializar, a interagir, a desenvolver seus conhecimentos. A criança muitas vezes inicia a alfabetização em casa e progride na escola. -
52. A partir do momento em que ela passa a ter uma leitura significativa apropriando-se do conhecimento e entendimento das letras, assim como na escrita. +
53. Quando ela mesma interage junto com a turma, com perguntas, duvidas, tirando junto com o professor, buscando mais conhecimento. - -
54. Quando ela consegue codificar (ler) e decodificar (interpretar) o que está escrito, propriamente dito. -
55. Quando ela consegue ler e escrever. +
56. Quando ela ler e escreve, interpreta e compreende o que ler. +
57. Quando a criança sabe ler e escrever. +
58. Quando esta opta e correspondem as perspectivas, lendo, escrevendo, e tendo um bom desenvolvimento escolar.
59. Quando ela começa fazer seu nome sem dificuldades, e ler as palavras com clareza e coerência. +
60. Quando ela já consegue ler e interpretar os signos linguísticos. -
61. Quando ela aprende a escrita (escrever) e quando ela aprende a ler. +
62. Através da escrita e da leitura. +
63. Quando a criança corresponde a todos os ensinamentos que foram propostos a ela.
64. A partir de quando a criança sabe distinguir o alfabeto.
65. Quando ela escreve e ler bem. +
66. Quando ela mostra que sabe ler e escrever. -
67. Quando a mesma consegue ler e compreender o que está lendo, quando ela domina a leitura. -/+
68. Quando a criança consegue ler e a escrever. -
69. Uma criança é alfabetizada, quando ela faz uma leitura de maneira clara e fluente. -/+
70. Quando aprende a ler as palavras contidas em um texto ou palavras soltas. -
71. A partir do momento que a criança é capaz de reconhecer as letras do alfabeto, e ler as palavras podendo ser capaz de reescrevê-las. -
72. Quando ela corresponde ao ensino, é capaz de ler e escrever palavras. -
73. Quando ela começa a ler. -
74. Quando você percebe o seu desempenho, faz o reconhecimento correto das letras e das junções das palavras. -
75. Quando ela fica conhecendo todos os deveres realizados na sala, e fora dela, e fica sabendo já o necessário para passar seguir. -