



Universidade Federal de Ouro Preto
Instituto de Ciências Humanas e Sociais
Departamento de Educação
Pedagogia

OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELO PROFESSOR ALFABETIZADOR:
UMA ANÁLISE A PARTIR DOS TRABALHOS PUBLICADOS PELA ANPED NO
PERÍODO 2012/2017

Andréa Aparecida Domingues
Fernanda Cristina Gonçalves

Mariana
2017

Andréa Aparecida Domingues

Fernanda Cristina Gonçalves

OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELO PROFESSOR ALFABETIZADOR:
UMA ANÁLISE A PARTIR DOS TRABALHOS PUBLICADOS PELA ANPED NO
PERÍODO 2012/2017

Monografia apresentada junto ao curso de Pedagogia do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito parcial para obtenção do título de graduandas em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Liliane dos Santos Jorge.

Prof^a. Responsável pela disciplina EDU380:
Rosa Maria da Exaltação Coutrim

Mariana

2017



FOLHA DE APROVAÇÃO

Andréa Aparecida Domingues

Fernanda Cristina Gonçalves

Os Desafios Enfrentados pelo Professor Alfabetizador: uma análise a partir dos trabalhos publicados pela ANPED no período 2012/2017

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga

Aprovada em 15 de janeiro de 2018

Membros da banca

Dr^a Liliane dos Santos Jorge- Orientadora - Universidade Federal de Ouro Preto

Dr^a Rosa Maria da Exaltação Coutrim- Universidade Federal de Ouro Preto

Liliane dos Santos Jorge, orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 15/01/2018



Documento assinado eletronicamente por **Liliane dos Santos Jorge, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 31/03/2023, às 17:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0502755** e o código CRC **5F0DF15F**.

AGRADECIMENTOS

A Deus que tanto me deu força para prosseguir sem desanimar. Ao Gerson pelo apoio, compreensão e carinho incondicionais. A Liliane pela paciência e carinho. E a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho. (Andréa)

Agradeço primeiramente a Deus que me deu força para continuar, a minha família por compreender meus momentos de ausência, a minha companheira de escrita que com sua calma me deu um pouco de tranquilidade no processo, a orientadora que teve paciência nas orientações, enfim a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a conclusão desse trabalho. (Fernanda)

A compreensão crítica do ato de escrever não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas se antecipa da inteligência do mundo.

(FREIRE, 2001, p.11)

RESUMO

Os desafios enfrentados pelo professor alfabetizador em seu fazer pedagógico estão presentes em diversos momentos de sua carreira. Identificar quais são esses desafios e analisar as suas possíveis causas constituíram objetivos desta pesquisa. Neste trabalho, foram feitas reflexões sobre o tema, fundamentadas nos estudos de Ferreiro e Soares (1998, 2003) e de outros estudiosos que tratam da questão da alfabetização e do letramento. Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica, consultando textos publicados no site ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), especificamente no GT 10 – Alfabetização, fazendo um levantamento de trabalhos publicados sobre a temática investigada. Por meio desta pesquisa, foi possível elaborar uma reflexão sobre os desafios enfrentados pelo professor alfabetizador em seu fazer pedagógico. Os resultados apontam os seguintes desafios: a formação inicial e continuada, a metodologia para alfabetizar, o uso adequado do material didático, bem como o atendimento às diversidades e a heterogeneidade das classes.

Palavras-chave: professor alfabetizador – alfabetização – letramento – desafios.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	6
I ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	9
1.1 Os desafios da alfabetização no Brasil.....	9
1.2 Definindo alfabetização e letramento.....	11
1.3 Alfabetizar letrando: o novo desafio.....	12
II PERCURSO METODOLÓGICO.....	17
III ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA.....	20
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	35
REFERÊNCIAS.....	37
ANEXO.....	40

INTRODUÇÃO

Os desafios enfrentados pelo professor alfabetizador em seu fazer pedagógico estão presentes em distintos momentos de sua carreira: desde a sua formação inicial, quando muitas vezes estas questões não são devidamente abordadas nos currículos dos cursos de pedagogia, até à sua atuação profissional, quando precisa enfrentar questões como a precariedade de material didático, problemas disciplinares, sobrecarga de trabalho, dentre outras circunstâncias.

Identificar quais são esses desafios e analisar suas possíveis causas objetivaram esse trabalho, uma vez que sentimos a necessidade de buscar mais informações e meios que possam contribuir, no campo científico, para elucidar esta questão.

Mesmo se tratando de uma pesquisa de pequeno alcance, acreditamos que irá somar-se às demais já desenvolvidas na área da educação e talvez possa contribuir para se repensar a formação docente e as práticas de alfabetização.

O interesse pelo tema se deu a partir de algumas vivências e observações feitas durante os estágios e projetos de extensão desenvolvidos pelas autoras durante a graduação. Nestas experiências, observamos conflitos relacionados ao descompasso entre aspectos teóricos e a prática exercida em sala de aula, ou seja, vimos alguns desafios que o professor enfrenta em seu cotidiano, particularmente, no que tange ao processo de alfabetização.

Presenciar e acompanhar os professores alfabetizadores nos levou a elaborar algumas hipóteses sobre quais seriam os principais desafios a ser enfrentados por estes profissionais: aspectos relacionados à formação inicial e à indisciplina existente no ambiente escolar.

Ao tratarmos do tema alfabetização, é importante que se faça uma reflexão conceitual sobre o que ela seja; uma vez que durante muito tempo, tínhamos em mente que era alfabetizado quem sabia ler e escrever, apenas.

Nos dias atuais, porém, isso não é mais suficiente. Na verdade, o conceito de alfabetização sofreu transformações, não basta apenas saber ler e escrever (codificar e decodificar). Estas habilidades não são mais suficientes para alguém ser considerado alfabetizado.

Diante das transformações sofridas no conceito de alfabetização, surgiu o termo letramento, que designa a habilidade da pessoa alfabetizada de fazer uso da leitura e escrita em contexto social. O alfabetizando deve fazer uso da leitura e da escrita em uma prática social em que seja necessário o uso da língua. Assim, entendemos que a alfabetização é um processo por

meio do qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia, técnicas para exercer a arte e ciência da escrita.

O resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais e da escrita, ou seja, um conjunto de práticas sociais, que usam a escrita, enquanto sistema simbólico, enquanto tecnologia, em contextos específicos da escrita denomina-se letramento que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler e escrever para atingir diferentes objetivos, permitir que o sujeito interprete, divirta-se, seduza sistematize, confronte, induza, documente, informe, oriente-se, reivindique, e garanta a sua memória, garantindo-lhe a sua condição diferenciada na relação com o mundo.

Apesar das mudanças conceituais e do avanço nos estudos sobre alfabetização, percebemos que o Brasil ainda enfrenta problemas graves neste campo.

Os índices de analfabetismo no Brasil, segundo o senso IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 2007 a 2015, mostram que a taxa de analfabetismo das pessoas de 10 a 14 anos vem diminuindo, mas os números ainda são relevantes. Em 2015, a taxa de analfabetos do sexo feminino era de 1,1% e do sexo masculino de 2,0%, totalizando 1,6% da população entre a faixa etária de 10 a 14 anos.

Diante de índices como os citados anteriormente, e enquanto o problema persistir justificam-se pesquisas nesta área; assim, buscaremos identificar os principais desafios enfrentados pelo professor alfabetizador, na tentativa de contribuir para melhorar esses índices.

No que se refere às aplicabilidades dessa pesquisa, destacamos o potencial para ajudar a repensar os currículos de Pedagogia, o fornecimento de subsídios para a formulação de políticas públicas na questão de formação continuada de professores.

Este trabalho é resultante de uma pesquisa bibliográfica, que buscou investigar na literatura educacional (especificamente no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED), estudos que respondessem uma pergunta central: quais os principais desafios enfrentados pelo professor alfabetizador em seu fazer pedagógico?

O trabalho está dividido em três capítulos: no capítulo um apresentaremos o percurso metodológico constituído do levantamento do referencial teórico; no capítulo II esclareceremos o percurso metodológico feito pelas pesquisadoras, no capítulo III serão apontados os relatos dos textos pesquisados e, finalmente, no tópico destinado às considerações finais, estarão nossas sistematizações acerca do tema investigado.

I ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Este capítulo tem como objetivos, apresentar de forma breve, o contexto atual da alfabetização no Brasil, expor os conceitos de alfabetização e letramento, bem como estabelecer a relação entre eles, apontando para uma prática alfabetizadora que articule as duas dimensões.

Na contemporaneidade, vivenciamos constantemente grandes transformações na sociedade, com isso, novos desafios também vão surgindo no cenário educacional. Percebe-se, portanto, que não cabe à escola apenas repassar ou transmitir conhecimentos, mas favorecer a formação humana, desenvolvendo as potencialidades dos indivíduos por meio de uma aprendizagem que conduza os alunos a aprender, a pensar e a adquirir o domínio da língua nas diferentes vertentes da palavra escrita e falada, da leitura e da oralidade.

Entretanto, é cada vez mais comum ouvirmos relatos de educadores, boa parte deles vinculados à rede pública de ensino, mencionando que muitos dos seus alunos, embora já tenham alguns anos de escolaridade, carregam consigo muitas limitações para realizar leituras, produções escritas e interpretações textuais.

1.1 Os desafios da alfabetização no Brasil

A situação do nosso País com relação aos índices de analfabetismo é alarmante, pois o número de alunos aprovados ao final do primeiro ano escolar não é satisfatório.

Conforme apontam os dados dos últimos Censos¹ (2007 a 2015), o Brasil tem 14.612.183 milhões de analfabetos entre mais de 162 milhões de brasileiros com mais de dez anos de idade, o que representa 9,02% da população a partir desta faixa etária. Destes, 9,4 milhões de pessoas que não sabem ler nem escrever vivem em áreas urbanas e 5,2 moram em zonas rurais.

Outro fator preocupante diz respeito ao número de alunos que chegam ao 4º e 5º ano do Ensino Fundamental sem estar alfabetizados e letrados. O Censo mostra que a taxa de analfabetismo das pessoas de 10 a 14 anos vem diminuindo, mas ainda os números são relevantes; em 2015 a taxa de analfabetos do sexo feminino é de 1,1% e do sexo masculino é de 2,0%, totalizando 1,6% da população na faixa etária de 10 a 14 anos.

¹ Dados sobre o índice de alfabetização da população brasileira obtidos pelo Censo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística realizado entre os anos de 2007 a 2015.

Sabe-se que o esforço das escolas em ensinar a leitura e a escrita aos seus alunos é grande, porém este não é um trabalho que vem sendo realizado com amplo sucesso: como já mencionado anteriormente, é crescente o número de alunos que saem das primeiras séries do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever.

Dessa maneira, podemos perceber que a escola está deixando de cumprir sua função social, pois de acordo com Saviani (2003, p. 14), “[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” e “[...] daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever [...]” (Saviani, 2003, p. 15), ou seja, a escola tem que dar conta de preparar o seu aluno para vida em sociedade através do saber sistematizado, pois a cada nova geração isso se torna uma exigência maior, senão a existência da escola não se faria necessária.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000, p. 15) reforçam o papel da escola quando afirma que ela é a responsável pelo ensino e aprendizagem da língua materna:

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (PCN. 2000, p. 15).

Esse mesmo documento traz, ainda, a informação de que a aquisição da linguagem não está sendo efetivada pelas escolas, pois o alto índice de repetência se comprova:

[...] no fim da primeira série (ou mesmo das duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, por dificuldade em alfabetizar; na segunda, por não conseguirem garantir o uso eficaz da linguagem, condição para que os alunos possam continuar a progredir até, pelo menos, o fim da oitava série (PCNs, 2000, p. 19).

Com base nesses aspectos, evidencia-se a importância de trabalhar a leitura e a escrita lançando mão de uma metodologia diversificada, desde as séries do Ensino Fundamental, tendo em vista as mudanças e exigências vigentes na sociedade letrada em relação ao indivíduo considerado alfabetizado. Freire (1990) esclarece que:

[...] a leitura do mundo precede mesmo a leitura da palavra. Os alfabetizandos precisam compreender o mundo, o que implica falar a respeito do mundo; finalmente, uma alfabetização crítica, sobretudo, uma pós-alfabetização não pode deixar de lado as relações entre o econômico, o cultural, o político, o pedagógico (FREIRE, 1990, p. 32).

Deste modo, é necessário um olhar cuidadoso em relação às práticas metodológicas de leitura e escrita para formar alunos leitores e escritores, letrados, já que é nas séries iniciais que está à base de todo aprendizado, sendo, portanto, o 4º e 5º ano o fechar de um ciclo em que estas habilidades básicas já estejam adquiridas.

Passaremos então, no tópico abaixo, a discutir a importância da renovação das práticas pedagógicas no sentido de articular alfabetização e letramento.

1.2 Definindo alfabetização e letramento

Muito embora este tema tenha sido discutido e abordado intensamente pela literatura específica da área, há ainda quem utilize como sinônimos ou de forma incorreta os termos alfabetização e letramento. Portanto, buscaremos, a partir de Soares (2003) e Freire (1990), explicitar os conceitos e distinguir os dois processos.

Para Soares (2003, p.17), o termo alfabetização corresponde o processo pelo qual o sujeito adquire uma tecnologia – a escrita alfabética e as habilidades de utilizá-la para ler e escrever e ainda; alfabetização refere-se à ação de ensinar/aprender a ler e a escrever.

Ainda segundo Soares (2003, p. 43), o letramento é a capacidade da pessoa em usar a escrita para se orientar no mundo (o atlas), nas ruas (os sinais de trânsito) para receber instruções (para encontrar um tesouro... para consertar um aparelho... para tomar um remédio), enfim, é usar a escrita para não ficar perdido. Portanto, para Soares (2003) alfabetizar é também propiciar condições para que o indivíduo-criança ou adulto tenha acesso ao mundo da escrita, tornando-se capaz não só de ler e escrever, enquanto habilidade de decodificação e codificação do sistema de escrita, mas, sobretudo, de fazer uso real e adequado da escrita em todas as funções em que ela tem em nossa sociedade, também como instrumento de luta pela conquista da cidadania.

Paulo Freire (1990), em suas teorizações acerca da alfabetização, já defendia que o processo de aprendizado da leitura e da escrita deveria estar vinculado à capacidade de “ler o mundo”.

Para Freire (1990) aprender a ler e a escrever é aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto numa relação dinâmica, vinculando linguagem e realidade, e ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la.

Desta forma, o aluno deve ser capaz de, por meio da alfabetização, discernir o mundo ao seu redor e se tornar um agente transformador de sua situação social e política, pois apenas por meio da alfabetização, uma pessoa se torna capaz de participar ativamente da sociedade de acordo com seus anseios e necessidades. Assim, a proposta é “ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita das letras”. (VYGOTSKY, 1998, p. 157).

Na visão de Freire (1990), o ser humano adapta-se facilmente às circunstâncias em que estão inseridos, sendo capaz de agir e interagir em uma sociedade letrada, mesmo sem ter o domínio total da leitura e da escrita. Ele aprende a lidar com as situações que lhe são impostas diariamente fazendo uso apenas do conhecimento superficial dos símbolos e da linguagem que faz parte do mundo em que está inserido.

[...] não há homem absolutamente inculto: o homem “humaniza-se” expressando-se, dizendo o seu mundo. Paralelamente, dizemos que, numa sociedade letrada, não existe pessoa iletrada, ou seja, pode-se observar que o indivíduo analfabeto possui determinado grau de letramento por estar envolvido em práticas sociais de leitura e escrita em seu dia a dia. A alfabetização não é aprender a repetir palavras, mas a dizer a palavra, criadora de cultura (FREIRE, 1987, p. 13).

Após definirmos os dois processos, é importante destacar que, para Magda Soares (2003), alfabetização e letramento são processos distintos, de natureza interdependente e indissociável. A alfabetização não precede, nem é pré-requisito para o letramento, pois pessoas analfabetas, por estarem inseridas no contexto letrado possuem um nível de letramento, o que pode ser visto como uma consequência da imersão na cultura letrada. A alfabetização faz parte de um contínuo linear, com limites claros. Passa-se de analfabeto a alfabetizado. Já o letramento é um processo contínuo, não linear, multidimensional, ilimitado, sempre em permanente construção.

1.3 Alfabetizar letrando: o novo desafio

Nessa perspectiva, alfabetizar ainda é um desafio nos dias atuais e existe também o desafio de alfabetizar de forma diferente, incentivando os usos sociais da escrita: “alfabetizar letrando”. Alfabetizar letrando é orientar a criança em seu processo de aquisição do ato de ler e de escrever de forma a conduzi-la de práticas reais de leitura e escrita, utilizando os mais diversos gêneros textuais possíveis (livros, revistas, jornais, bulas de remédios, embalagens, etc.). Alfabetizar letrando significa levar a criança a refletir sobre esses materiais escritos que

circulam socialmente e que, se bem trabalhados podem criar um ambiente rico em aprendizagem. (KAZIMA E VALEIRO, 2013. p.4)

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário, o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita (SOARES, 1998, p. 47).

Mediante a tais situações, é possível sinalizar que o ato de alfabetizar letrando ainda é uma realidade distante de muitas instituições educacionais. Para Soares (1998),

O que o letramento é depende essencialmente de como a leitura e a escrita são concebidas e praticadas em determinado contexto social, logo letramento é um conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de o quê, como, quando e por que ler e escrever (SOARES, 1998, p.75).

Partindo do pressuposto de que o aluno é o construtor do seu próprio saber, este trabalho fundamenta-se nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1985), Soares (1998, 2003) e de outros estudiosos que tratam da questão da alfabetização e do letramento.

Apesar dos esforços dos docentes para fazerem as crianças compreenderem de imediato as correspondências fonéticas que estão na base do sistema de escrita alfabética, isto não ocorre, o que não quer dizer que as crianças não aprendam. Elas aprendem e avançam. Recebem informações e as transformam. O processo de aprendizagem não é conduzido pelo professor, mas pela criança (FERREIRO, 1985, p.131).

Segundo Ferreiro e Teberosky (1985), “diagnosticar o nível do conhecimento dos alunos, antes do processo de alfabetização, é uma condição indispensável ao sucesso do procedimento”. Por meio deste diagnóstico inicial, o professor pode identificar os conhecimentos prévios do aluno e, em qual fase do processo de aquisição da leitura² e da escrita ele se encontra.

Ao ingressar na escola, a criança já traz consigo uma bagagem de conhecimentos. Certamente já viu muitas coisas escritas no meio onde vive e, provavelmente, entende que a escrita tem algum significado.

O aluno, ao ser inserido no ambiente escolar, traz consigo uma série de conhecimentos e conceitos próprios de sua vida e visão de mundo, que não devem ser descartados do processo

²Emília Ferreiro (1985) aplicou sua teoria de investigação de aprendizagem da leitura e da escrita em crianças, e constatou que cada criança aprende segundo sua lógica. Assim, delineou os sete níveis estruturais da aquisição da linguagem escrita: Nível Pré-Silábico 1; Nível Pré-Silábico 2; Nível Silábico; Nível Silábico sem valor sonoro; Nível Silábico com valor sonoro; Silábico-Alfabético e Nível Alfabético.

de ensino/aprendizagem, deverão sim, servir como instrumento para uma nova aprendizagem, sendo esta mais rica de informações, ou seja, mais completa e contextualizada.

Ainda, de acordo com as autoras, o que vem se constatando nesse processo é que ainda existe uma grande distância entre o aluno das séries iniciais e o domínio da leitura e da escrita necessárias para participação em práticas sociais. Para elas, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita precisa ter significados que sirvam de estímulos, como forma de levar o aluno a interessar-se pelo que está aprendendo. As crianças passam a prestar mais atenção na leitura e na escrita das palavras, quando estas começam a fazer sentido no texto por elas lido ou escrito.

O desafio não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas é também levar os alunos a fazer uso da leitura e da escrita, envolvendo-se efetivamente nas práticas sociais.

Assim, a educação tem caráter permanente, ou seja, não há seres educados. Estamos todos nos educando e existem graus de educação, mas estes não são absolutos (FREIRE, 1993. p.21). Desta forma:

É importante entender que a apropriação da escrita é diferente do aprendizado de ler e escrever. Aprender a ler e a escrever significa adquirir uma tecnologia, a de decodificar e tornar a escrita própria. O indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado, alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado é o indivíduo que vive em estado de letramento, que usa socialmente a leitura e a escrita, praticar a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais da escrita (SOARES, 2003, p.78).

Nos últimos anos, vem se intensificando uma discussão sobre dificuldades na aprendizagem inicial do sistema da escrita. O que está sendo constatado, em diversas pesquisas, é um domínio precário para o uso competente da leitura e da escrita necessárias para a participação em práticas sociais letradas.

Soares (2003) aponta que é um erro fazer a dissociação da alfabetização e do letramento, pois no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e de escrita a entrada da criança ou mesmo do adulto analfabeto se dá pelos dois processos de forma simultânea. Portanto não pode julgar ambos como independentes.

A alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividade de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2003, p.15).

Nesta perspectiva, a alfabetização se dá através de uma profunda imersão das crianças nas práticas sociais de leitura e de escrita, rejeitando qualquer tipo de atividade didática que não esteja vinculada a essas práticas.

Com essa concepção, evidencia-se que o processo de letramento constitui-se em um desafio permanente, implicando a reflexão das práticas adotadas ao inserir crianças e adolescentes no mundo da leitura e da escrita.

Ainda, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), o professor deve tomar alguns cuidados para envolver o aluno no processo de construção da escrita, tais como criar um ambiente letrado, em que a leitura e a escrita estejam presentes mesmo antes que a criança saiba ler e escrever convencionalmente.

Deste modo, quando se considera a importância do letramento, ficam de lado os exercícios mecânicos e repetitivos, baseados em palavras e frases descontextualizadas. O enfoque está no aluno que constrói seu conhecimento sobre a língua escrita e não no professor que ensina.

Na escola, a criança deve prosseguir a construção do conhecimento iniciado em casa e interagir constantemente com os usos sociais da escrita. Dentro dessa perspectiva, alfabetizar é levar a criança a ter prazer, gostar de falar, escrever e ler. Sendo assim, fica claro nesta proposta que não se trata de escolher entre alfabetizar ou letrar, trata-se de alfabetizar letrando, um processo que deve ocorrer desde os primeiros anos do Ensino Fundamental.

Para Ferreiro e Teberosky (1991) a formação de um vocabulário estável de palavras a partir dessas práticas é o principal referencial da criança para a descoberta do sistema alfabético, uma vez que esta se dá a partir dos conflitos vivenciados pela criança entre a sua concepção original de escrita e a escrita convencional dos nomes.

Para os adeptos desta corrente, não há necessidade de estudo sistemático das correspondências som-grafia nem de atividades de estímulo à consciência fonológica uma vez que esta é uma consequência da própria evolução conceitual da criança em face de uma aprendizagem reflexiva da leitura e da escrita.

Mey (2001) mostra que não só a leitura e escrita devem ser enfocados no processo de alfabetização, pois esta é muito observada pelo contexto social e se modifica dependendo do acesso a círculos letrados. Para o autor,

[...] o letramento é também produto de uma participação ativa em determinada atividade social e produz certa disposição; o modo como alguém participa de certa atividade, e, conseqüentemente, a voz que alguém está apto a assumir [...] (MEY, 2001, p. 240).

Assim sendo, vale ressaltar que é nesse processo dinâmico de interação, em situações de uso real da escrita, que a criança vai perceber a função social dessa forma de linguagem. Para tanto, como já foi dito, é preciso que os trabalhos escolares de sistematização da língua se deem em situações de uso real da leitura e da escrita. O processo de alfabetizar letrando se consolida na construção de interpretações sobre o real, vivificando a construção do conhecimento. Para Soares (2003), a alfabetização e o letramento:

[...] não são processos independentes, mas inseparáveis: uma face é a aquisição do sistema de escrita [...]; a outra face é a 'utilização' do sistema de escrita para interação social, isto é, o desenvolvimento de habilidades de produzir textos (Soares, 2003, p. 52).

Neste capítulo destacamos então, o pensamento de estudiosos entendem que os processos de alfabetização e letramento são complexos, mas fundamentais para a inclusão social. Porém, é importante salientar, mais uma vez, que não deve haver separação entre alfabetização e letramento, pois são processos que caminham juntos, devem ser ensinados juntos no âmbito escolar, ou seja, é preciso que o educador não apenas alfabetize o educando, e sim alfabetize letrando, para que possa orientar o aluno no ato de ler e de escrever no contexto das práticas sociais.

No próximo capítulo, apresentaremos os resultados de nossa investigação, na literatura específica, na qual buscamos identificar os desafios enfrentados pelos professores alfabetizadores. Será que as questões metodológicas (articular, na prática pedagógica cotidiana alfabetização e letramento) constituirão desafios, na perspectiva docente?

II PERCURSO METODOLÓGICO

Buscaremos, neste capítulo, apresentar o caminho metodológico percorrido pelas pesquisadoras, no sentido de realizar a investigação, com vistas a alcançar os objetivos anunciados.

Este estudo consiste em um estudo bibliográfico. Segundo Fonseca (2002, p.32) uma pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

Para Gil (1999, p. 206), os exemplos mais característicos desse tipo de pesquisa são investigações sobre ideologias ou aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema.

Desta forma, é necessário fazermos uma investigação em teses, dissertações, monografias, periódicos e livros para termos uma noção sobre aquilo que já foi publicado sobre o assunto que estamos trabalhando. É no momento da fundamentação teórica que o pesquisador irá mostrar que tem base teórica suficiente para fazer a pesquisa. Isso valoriza a sua investigação.

Partindo do levantamento de um referencial teórico, este trabalho pretende oferecer elementos para ampliação da análise e reflexão sobre o tema da alfabetização, buscando identificar os principais desafios enfrentados pelos professores alfabetizadores. O objetivo geral que se pretendeu alcançar foi o de identificar quais são esses desafios enfrentados pelo professor alfabetizador em seu fazer pedagógico, bem como suas possíveis causas.

Para alcançar os objetivos propostos, o trabalho foi feito de forma qualitativa, realizando uma pesquisa bibliográfica. Este tipo de pesquisa, assim como qualquer outra, deve seguir etapas. A seguir, faremos a descrição das etapas realizadas.

Primeiramente, buscamos selecionar nossas fontes. Optamos pelo site da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) por se tratar de uma associação respeitada e confiável, que reúne trabalhos de qualidade com o objetivo de fortalecer

e promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em graduação, procurando contribuir para sua consolidação e aperfeiçoamento, além do estímulo a experiências novas na área; incentivar a pesquisa educacional e os temas a ela relacionados; promover a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do país, especialmente no tocante à pós-graduação. (ANPED, 1978).

Posteriormente, iniciamos a consulta no site citado especificamente no GT³ 10 – Alfabetização, Leitura e Escrita – que reúne trabalhos de pesquisa nesta área, sobre a temática enfocada.

Demos prosseguimento ao trabalho realizando uma busca no site tendo as seguintes palavras chave como mediadoras: professor alfabetizador– alfabetização – letramento – desafios.

Estabelecemos um recorte temporal, buscando por textos publicados nos últimos cinco anos, de forma a compor um corpus de análise adequado ao tempo para a realização da pesquisa. A partir dessa busca, foram identificados, inicialmente, dezenove textos que abordavam a questão da alfabetização.

A etapa seguinte consistiu na realização de uma leitura exploratória dos resumos de todos os trabalhos localizados, buscando selecionar os que melhor atenderiam aos nossos objetivos. Dos dezenove trabalhos, onze foram descartados do corpus de análise, por seu conteúdo não responder às questões de nossa pesquisa.

Os textos descartados – que constam na bibliografia desta pesquisa – tratam de questões tais como: práticas colaborativas para projetos pedagógicos; a escolarização da alfabetização destacado sua importância para a educação do/a cidadão/ã moderno/a; práticas de letramento numa turma de primeiro ciclo construídas por meio da metodologia de projetos; a importância da revista nas aulas de Ciências dado o nível de envolvimento das crianças e da professora, entre outros.

Quanto aos oito textos restantes, passaram a compor o nosso corpus de análise. Foi feita a leitura dos mesmos, e o fichamento de seu conteúdo.

³GT – grupos de trabalho – são instâncias de aglutinação de socialização do conhecimento produzido pelos pesquisadores da área de educação. São 23 GTs temáticos, que congregam pesquisadores de áreas de conhecimento especializadas. Além de aprofundar o debate sobre interfaces da Educação, definem atividades acadêmicas das Reuniões Científicas Nacionais da ANPED. Entre os GTs estão: GT 08 (Formação de Professores); GT 10 (Alfabetização, Leitura e Escrita, GT 13 (Educação Fundamental); GT 15 (Educação Especial); GT 16 (Educação e Comunicação), etc.

Para cada texto lido, elaboramos uma ficha (anexo 01) contendo as seguintes informações: título do trabalho, autores, data de publicação, um breve resumo de seus aspectos mais importantes.

Este registro foi à base para nossa reflexão e análise, a partir da qual buscamos responder às questões levantadas neste trabalho.

Realizamos um processo de leitura minuciosa que envolveu a releitura dos textos, sempre que necessário, a fim de levantar dados para se chegar a conclusões a respeito dos desafios enfrentados pelo professor alfabetizador.

III ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA

Neste capítulo, temos como objetivo apresentar os achados na pesquisa realizada no site da ANPED. Ao iniciarmos nosso trabalho de pesquisa, estabelecemos a hipótese de que os desafios enfrentados pelos professores alfabetizadores seriam a formação inicial do professor alfabetizador e à indisciplina existente no ambiente escolar.

A análise dos textos escolhidos indica que, assim como hipotetizamos, um dos desafios do professor alfabetizador, seria lidar com as lacunas de sua formação.

É notório que a formação continuada, também faz parte deste processo. Um dos textos selecionados na pesquisa realizada no site da ANPED, de autoria de Fernandes (2006), aborda a questão da formação continuada do professor alfabetizador no seu processo de leitura e crítica.

Intitulado *A influência das práticas de leitura e de escrita no processo de escrita das professoras alfabetizadoras*, o primeiro artigo destaca um ponto muito importante para o processo de alfabetização, o processo de escrita e leitura desse professor alfabetizador. Este estudo investigou um curso de formação continuada para professoras alfabetizadoras do Rio de Janeiro, buscando compreender e conhecer quais as práticas docentes desenvolvidas no ensino da leitura e da escrita.

O estudo de Fernandes (2006), revela a dificuldade de compreensão e de concentração das professoras em compreender o que liam, levando o docente a reconhecer que o processo da leitura está ligado à construção de sentido, assim elas compreenderam as dificuldades de compreensão do aluno na alfabetização.

A dificuldade de compreensão e de concentração era relatada por elas próprias. Perceber que decodificavam o código escrito, mas não compreendiam o que liam, levou-as a compreender as dificuldades dos alunos no início da alfabetização. Ao superarem algumas dificuldades de compreensão, reconheceram que a leitura está diretamente ligada à construção de sentido (FERNANDES, 2006. p.4).

O estudo citado, continuando refletir a questão da linguagem, da leitura e da escrita, destaca que os professores veem a importância da leitura no exercício da sua profissão, mas não o fazem de forma continuada, mesmo tendo em mente a sua importância. Dessa forma, o estudo identificou, dentre os sujeitos pesquisados, quatro tipos de escrita, como Fernandes (2006), nomeou em seu texto: a escrita consciente; a escrita simples; a escrita hesitante; e a escrita reativa.

A primeira categoria chamada “escrita consciente” apresenta-nos uma autora que se mostra muito atenta e informada sobre a sua função profissional. A partir desta consciência, ela expressa em seus textos suas angústias, suas dúvidas, seus erros e acertos na sua trajetória profissional. O segundo grupo de textos analisados foi por nós denominado “escrita simples”. O estilo de sujeito em formação que a adotou, apesar de indicar que há um diálogo de vozes diferentes de uma professora regente e uma professora-aluna, não mostra em seu texto o diálogo entre estes agentes não é mostrado pelo texto. O terceiro grupo, chamado por nós de “escrita hesitante”, mostra-nos um estilo de sujeito em formação cujo texto revela uma hesitação entre entrar em contato com os novos conhecimentos desenvolvidos no espaço de formação e a reafirmação de suas crenças nas práticas educativas perpetradas. O quarto estilo de sujeito em formação, denominado “escrita reativa”, mostra pelos recursos “cabeçalho” e o “formato textual” em seus textos, uma reação aos conhecimentos propostos pela formação. Este sujeito reafirma, com muita ênfase, seus conhecimentos, que não coincidem com os da formação, e suas práticas destes decorrentes, revelando pelos textos uma certeza no que faz, o que nos faz supor que reage aos novos conhecimentos (FERNANDES, 2006. p.10).

Dessa forma, identifica-se a importância, de um trabalho sistemático com a escrita no processo de formação inicial e continuada do professor. É importante que o professor em seu processo de formação exercite a escrita reflexiva, para que possa exercer uma prática de ensino de escrita e leitura de forma relevante.

Quanto à leitura, a maioria das professoras entrevistadas descreveu o ato de ler como uma questão necessária ao exercício da profissão e a outra parte descreveu como uma necessidade do mundo atual. A maior parcela das entrevistadas declarou ler por necessidade profissional e a outra parcela declarou a leitura como uma sensação de inserção no mundo. Foi possível verificar que não somente a prática da leitura, como também a prática da escrita desses professores só eram realizadas pela necessidade da profissão, segundo Fernandes (2006):

[...]das95 professoras que responderam, 81% disseram que a leitura é uma necessidade profissional e 74% a conceituou como uma exigência do mundo moderno. Ainda numa posição favorável à leitura, 81% informou ler por necessidade profissional e 69% das professoras-alunas afirmaram que a leitura promove a sensação de inserção no mundo. Quanto aos fatores que dificultam a relação com a leitura, o item mais assinalado, com 68% do total, foi o preço dos livros e, logo em seguida, com 66%, o cansaço do cotidiano. Quanto à escrita, 83% assinalaram que escrevem por necessidade profissional e 77% reconhecem a escrita como uma forma de expressão. Quando apontam a motivação para a escrita, a função profissional novamente surge com 83% do total das respostas. Quanto aos fatores que dificultam a relação com a escrita, o cansaço cotidiano (57%) e as dificuldades da língua portuguesa (50%) foram os mais lembrados (FERNANDES, 2006. p.6).

Na citação anterior, vale destacar a constatação do estudo de Fernandes (2006), de que 68% dos professores entrevistados afirmaram que o preço dos livros era um fator dificultador

para que praticassem a leitura. Outro percentual significativo (66%) afirmou que o cansaço do cotidiano as impede de ler. Estas são questões que nos fazem refletir sobre a importância de se melhorarem condições de trabalho do professor, como a valorização do salário, pois é preciso investir na própria condição de trabalho desse profissional.

O estudo de Fernandes (2006) ainda aponta para um fato relevante: as professoras entrevistadas não faziam leitura de obras específicas de sua área, o que nos leva a inferir que não fazem leituras que possam ampliar seus conhecimentos sobre a prática alfabetizadora.

As docentes-alunas não se auto-denominavam tão técnicas quanto pareciam na análise das respostas da avaliação diagnóstica. Havia indícios de autonomia e reconhecimento da teoria enquanto práxis. Porém, ao indicarem o que lêem e com que frequência, surpreendem-nos: 80% das professoras-alunas afirmaram que não costumam ler literatura específica da sua área, mas apontaram como diária (82%) a produção escrita para o trabalho. Ao explicitarem suas escritas profissionais, as professoras-alunas apontaram o planejamento de trabalho (94%), o preenchimento do diário de classe (80%) e a elaboração de matrizes de exercícios para os alunos (71%) como exemplos do que compreendem como escrita de professora (FERNANDES, 2006. p.7).

Fernandes (2006) destaca também em sua pesquisa, o tempo de serviço como não sendo o suficiente para se reconhecer o entusiasmo e a insatisfação de um grupo de professores e tão pouco qual o investimento que essas professoras fazem em suas profissões.

Um outro aspecto que merece destaque é o tempo de serviço das professoras alunas. Das 105 respondentes, 42% tinham até cinco anos de docência. Entre 6 e 15 anos de docência, tínhamos 44% da turma e 11% com mais de quinze anos de trabalho em sala de aula. Apesar desta divisão entre as professoras-alunas com mais tempo de serviço e as em início de carreira, a turma foi marcada pelo embate entre o desencanto e o entusiasmo com a profissão. Entretanto, nem sempre a defesa de um desses pontos de vista vinha de alguma professora-aluna com mais tempo de serviço (FERNANDES, 2006. p.4).

Fernandes (2006) traz a questão do exercício da escrita pelos professores, mas existe o medo do erro pelo professor, pois já está enraizada a questão da gramática, que implica em regras e normas gramaticais a serem seguidas. O professor esquece que a gramática desconsidera a forma de comunicação que possui o ato de escrever, dessa forma na alfabetização, o professor enraizado gramaticalmente, deixa de lado uma função importante da escrita que é a de comunicação.

O medo do erro é uma importante questão que textos como esses trazem à tona e merece uma atenção especial. Este é um retrato da grande maioria das professoras e professores do interior do país. Ao considerar como objeto de

aprendizagem somente as regras gramaticais, acaba por não reconhecer e legitimar a escrita como forma de comunicação (FERNANDES, 2006. p.14).

Das professoras entrevistadas por Fernandes (2006), a experiência considerada como mais importante no exercício da profissão é a troca de experiências entre elas. Já o aporte teórico e o aprofundamento no currículo de alfabetização foram eleitos experiências de menos valor pelas docentes.

Vale então ressaltar diante dos achados da pesquisa de Fernandes (2006), a questão da prática de leitura e escrita nos espaços formativos de novos professores, é de extrema importância, pois é nesses espaços que os professores terão oportunidade de lidar com o outro, de trocar experiências, conhecer e refletir sobre o contexto histórico e social no qual está inserido, dando importância às práticas de leitura e escrita no seu espaço de formação para uma efetiva produção de sentido, permitindo assim uma construção de sua identidade como profissional.

É importante que haja nas disciplinas de educação, discussões pedagógicas que promovam reflexões nas práticas a serem utilizadas em processo de alfabetização. O segundo texto de autoria de Aguiar e Pelandre (2006) intitulado *As múltiplas determinações na formação de professoras alfabetizadoras*, vem tratar de fatores que impactam, condicionam e intervêm nas escolhas teórico-metodológicas nas práticas de professoras alfabetizadoras.

As professoras, sujeitos da pesquisa, em seus depoimentos e ações sinalizaram para: - O valor da formação inicial (de nível superior) nas tomadas de consciência que as disciplinas ligadas às Ciências da Educação, nos cursos de Pedagogia, são capazes de ampliar e proporcionar. O papel dos anos de experiência como um dos aspectos que favoreceram reflexões, não por si só, mas no confronto com outras aprendizagens que foram ocorrendo ao longo da carreira profissional. - A necessidade de uma instância coletiva de discussão pedagógica com tempo e espaço favorável à reflexão e aprendizagem, em sintonia com os processos desenvolvidos em sala de aula (AGUIAR, PELANDRE, 2006. p.7,8).

A pesquisa mostrou que de acordo com o percurso acadêmico que se faz, consegue-se compreender e efetivar o conhecimento de diferentes formas.

As autoras Aguiar e Pelandre (2006) exemplificam esta afirmação como depoimento de uma professora que ao cursar o ensino superior, demonstrou mudanças na sua visão acerca da profissão, em relação à visão construída durante o curso de magistério. Durante o curso de magistério, tudo para ela tinha um sentido muito lindo e encantador, idealizava a sala de aula como um espaço homogêneo, Aguiar e Pelandre (2006):

[...] Eu acho [...] que teve uma diferença muito grande de quando eu fui fazer magistério para a época da faculdade. Quando eu comecei a fazer faculdade, eu já tinha experiência de sala de aula e no magistério não. Quando eu comecei a fazer o magistério, pra mim tudo o que falavam eu acreditava piamente... [...], eu achava [...] tudo maravilhoso e eu pensava “é assim que eu vou fazer, vou chegar lá e vou pegar uns alunos maravilhosos” então quando eu fui pra sala de aula, eu vi que não era nada daquilo, que a gente tinha que arregaçar as mangas mesmo e batalhar por aqueles alunos que realmente precisavam. [...] (fala da professora) (AGUIAR, PELANDRE, 2006.p.8).

A realidade foi contraditória e esta professora viu-se obrigada a literalmente “arregaçar as mangas” e lutar por aqueles alunos que precisavam.

No ensino superior foi diferente, pois ela já tinha a experiência de docência, e assim a idealização de sala de aula foi desconstruída no ensino superior a partir do momento em que ela confrontava a teoria com a experiência, segundo Aguiar e Pelandre (2006):

O processo formativo do professor não se efetiva como se ocorresse uma simples transposição de um campo teórico para um campo prático. É um processo de apropriação que vai se efetivando a partir das possibilidades de interações surgidas ao longo da trajetória de formação e depende do campo de mediações em que está inserido (AGUIAR, PELANDRE, 2006.p.11).

O professor alfabetizador, diante de um desafio encontrado, deve ter ciência de quão complexa é sua profissão e que é possível efetivar o processo de aquisição de leitura e escrita, através de uma metodologia eficaz no processo de alfabetização.

O aluno traz consigo a questão do letramento, pois desde o seu nascimento, está em contato com o mundo letrado. No entanto, é no âmbito escolar que o aluno será levado a compreender a linguagem e como ela se faz, de forma a entender o que é dito e como é escrito e em qual contexto, tornando-se assim um indivíduo reflexivo, capaz de se posicionar diante de várias situações sociais.

A questão do material didático a ser utilizado pelos alunos e o material de apoio para a preparação de atividades, também constitui um desafio, abordado no terceiro texto de Vieira (2015): *os livros para o ensino inicial da leitura e da escrita utilizados como apoio na preparação das aulas: um estudo a partir de cadernos de planejamentos de uma professora alfabetizadora (1983-2000)*.

Nessa pesquisa foi feito um levantamento sobre os cadernos de planejamentos de uma professora alfabetizadora e os livros destinados ao ensino de leitura e escrita no período de 1970 a 2000. Segundo, Vieira (2015):

O corpus documental dessa investigação é composto por duas fontes de análise: os cadernos de planejamento de uma professora alfabetizadora, correspondentes ao período de 1983-2000; e os livros destinados ao ensino inicial da leitura e da escrita correspondentes aos anos de 1970-2000. O recorte temporal justificou-se pelo acesso às fontes, pelos cadernos pertencerem a uma mesma professora, permitindo, desse modo, uma análise longitudinal e pela data de edição dos livros cobrirem o período de elaboração dos cadernos de planejamento (VIEIRA, 2015. p.4).

Ao analisar os cadernos de planejamentos, Vieira (2015) tinha como objetivo identificar quais livros destinados ao ensino inicial da leitura e da escrita apoiavam a preparação das aulas e como esse material aparecia nos cadernos de planejamento de uma professora alfabetizadora. O estudo traz a necessidade de um planejamento do professor, sendo necessário que o professor crie o seu planejamento, refletindo sobre o material a ser utilizado, selecione qual a melhor fonte para buscar o conteúdo, ou seja, também traz a necessidade do processo de leitura e escrita bem estruturado, em relação à qual material e qual produção levar para sala de aula, a modo de promover uma melhor e adequada assimilação do conteúdo desenvolvido.

Ao estudar a História da Alfabetização, observamos que o ensino inicial da leitura e da escrita tem passado por diversas mudanças ao longo de sua história. Nas últimas três décadas, os debates em torno do tema tem se intensificado e influenciado o desenvolvimento de novas propostas pedagógicas observáveis principalmente por meio dos materiais didáticos pedagógicos, em especial, os livros didáticos, que ao longo do tempo têm passado por constantes reformulações a fim de se adequar às propostas de ensino vigente em cada período (VIEIRA, 2015. p.3).

Todo o mapeamento realizado por Vieira (2015) nos cadernos da professora e livros utilizados por ela se deu através de atividades que envolviam a cópia e a leitura, onde ela trabalhava com trechos retirados de livro, frases transcritas, que foi fácil localizar pelo fato da professora explicitar em seu caderno títulos e frases das páginas dos livros em que as atividades que ela realizava eram retiradas. De todos os planos de aula elaborados pela professora, a maioria era para a disciplina de português, e o restante para as demais disciplinas.

Assim, dos 2.050 planos de aulas elaborados durante o período em questão, 1.854 foram preparados para a disciplina de Português e apenas 196 para as outras disciplinas, que correspondiam a: Matemática, Ciências, Estudos Sociais, Ensino Religioso e Educação Física (VIEIRA, 2015. p.12).

Através da análise feita no texto em relação às atividades realizadas pela professora, pode perceber que ela dava ênfase na leitura e escrita, através de atividade com sílabas, já que ela tinha como método que a criança aprendia a ler e escrever através da memorização das

sílabas, assim como eram realizadas nas cartilhas. Só que houve uma discussão em torno do método das cartilhas justamente, a partir de Magda Soares (2003) que traz a questão de alfabetização e letramento, onde se entende como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita e da leitura, o entendimento que a criança faz daquilo que é colocado para ela, como por exemplo, um texto dado pela professora para uma criança tem que fazer sentido para que ela consiga se apropriar daquele texto. Sobre a questão a autora defende que:

Em síntese, o que se propõe é, em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o conseqüente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas; em terceiro lugar, o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático – particularmente a alfabetização, em suas diferentes facetas – outras caracterizadas por ensino incidental, indireto e subordinado a possibilidades e motivações das crianças; em quarto lugar, a necessidade de rever e reformular a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, de modo a torná-los capazes de enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras (SOARES, 2003. p.16).

A professora enfatizava sempre atividades que traziam a forma de memorização de sílabas, palavras e frases, eram trabalhados mais exercícios de cópias, ditados que não exigiam nenhuma reflexão sobre a escrita ou leitura e somente após o aluno dominar a escrita e a leitura é que a professora lançava atividades que pudessem exigir do aluno uma reflexão sobre a língua falada e escrita, Vieira (2015):

Igualmente, os planos de aula, possibilitaram perceber a prática da professora, que inicia com atividades para o desenvolvimento da “prontidão” dos alunos e segue com exercícios de sílabas, ditados, cópia e (pseudo) textos. Um processo de alfabetização estritamente ligado à aquisição de uma técnica, efetivada por meio da memorização e repetição (VIEIRA, 2015. p.23).

Diante da pesquisa exposta, foi possível perceber que a professora cujos cadernos de planejamento foram analisados fazia uso da cartilha, pois era o recurso utilizado naquela época. Até mesmo as atividades adaptadas por ela, tomavam a cartilha como referência. As atividades de escrita e leitura propostas pela cartilha não instigavam os alunos ao pensamento crítico e à construção de sentido, pois eram textos soltos e descontextualizados, segundo Vieira (2015):

Mesmo nas atividades que foram adaptadas ou nas atividades em que a professora realizava a leitura de histórias para os alunos, a cartilha ainda era a referência principal. Isso porque, as modificações realizadas não alteraram de maneira significativa a proposta dos textos, que continuavam a seguir um modelo artificializado e descontextualizado. Assim como, a cartilha também se faz presente nas atividades de *contação de histórias*, momento este que poderia proporcionar aos alunos o contato com outros textos, outros gêneros textuais (VIEIRA, 2015. p.23,24).

Dessa forma a pesquisa traz o material didático e o seu uso como um desafio a ser enfrentado pelos alfabetizadores. Sendo necessário que o professor crie o seu planejamento e reflita sobre o material a ser utilizado, de modo a promover um melhor e adequado processo de alfabetização.

Passaremos a analisar o quarto texto localizado nesta pesquisa. De autoria de Souza e Cardoso (2010), a pesquisa intitulada *Práticas de alfabetização e letramento: o fazer pedagógico de uma alfabetizadora bem sucedida* investigou, por meio da experiência profissional de uma alfabetizadora considerada bem sucedida, analisar quais são os saberes norteadores de sua prática de alfabetização e letramento.

Existem casos de práticas alfabetizadoras bem sucedidas, que contradizem a crença de que o pobre aprende menos pela sua própria condição cultural, social e física.

Souza e Cardoso (2010) destacam que, segundo a literatura específica, práticas de alfabetização bem sucedidas têm demonstrado que a questão de classe social, problemas enfrentados por crianças pobres, não são causa de fracasso na alfabetização, pois apesar de toda a dificuldade, o aprendizado acontece, sobretudo quando o professor tem conhecimentos que possibilitam uma boa condução do processo:

Assim, as práticas bem sucedidas contradizem a crença de que o pobre aprende menos pela sua própria condição cultural, social e física. Enfim, as experiências bem sucedidas têm demonstrado, que, embora essas condições sociais influenciem no ensino-aprendizagem não devem ser consideradas como determinantes do fracasso. Muito pelo contrário, elas evidenciam o quanto os conhecimentos teórico-práticos sobre alfabetização e letramento, por parte do elemento chave responsável pela mediação entre o conhecimento e o sujeito aprendiz, são decisivos para o sucesso dos alunos (SOUZA, CARDOSO, 2010.p.4).

Ainda segundo Souza e Cardoso (2010, p.5), as “práticas de ensino em alfabetização que silenciam ou desconsideram a importância da fala dos alunos, são ações que contribuem para o fracasso escolar já nos primeiros anos”.

A pesquisa de Souza e Cardoso (2010) analisa a experiência de uma professora que atua no 1º ano de alfabetização, investigando as práticas utilizadas por ela para um processo de alfabetização bem sucedido, dentre estas práticas, destacam-se o compromisso profissional e da visão positiva da professora em relação à turma e a sua própria prática, sobre isso os autores relatam que:

Há que se ressaltar, todavia, que dois elementos em particular desencadearam todo o processo de ensino-aprendizagem dando um caráter significativo à prática dessa professora: o compromisso com a aprendizagem de todos os alunos e a expectativa positiva em relação à aprendizagem dos alunos. (SOUZA, CARDOSO, 2010. p.15).

Logo no início, as autoras destacam a importância do professor saber como é a experiência das crianças com textos e como desenvolver atividades que permitam o uso social da linguagem aos alunos, (SOUZA; CARDOSO, 2010):

Na verdade a preocupação de Cléa em diferenciar alfabetização e letramento em nível de teorização, parece ser secundária. O mais importante parece ser o “como” desenvolver atividades que tornem seus alunos capazes de ler, escrever, compreender e utilizar socialmente esse conhecimento, o que não deixa de englobar na alfabetização o significado do letramento (SOUZA, CARDOSO, 2010.p.6).

Destacamos a seguir as características identificadas na prática desta professora alfabetizadora, que tornam efetivos o seu trabalho pedagógico: o uso do texto como ponto de partida para a ação alfabetizadora, a organização do tempo, a gestão da classe.

Quanto ao uso do texto como ponto fundamental para a alfabetização, a professora o faz porque o texto possibilita a ela fazer brincadeiras, para depois partir para o estudo das palavras, assim os alunos participam e tornam-se mais motivados. O texto possibilita ainda o entendimento e a compreensão dos alunos a cerca da pontuação, margens, segmentação de palavras. A professora também trabalha as ilustrações do texto, tentando trazer significado e ativar os conhecimentos prévios dos alunos, para assim serem estimuladas a pensarem, sobre informações que estejam contidas no texto.

O segundo aspecto que se destacou na prática da professora investigada por Souza e Cardoso (2010) foi à gestão da classe e do tempo escolar. A professora em questão demonstrou habilidade de saber dividir os momentos da aula, com atividades diversificadas, articuladas a projetos relacionados a temas como meio ambiente, saúde, cultura e outros. Seu trabalho inclui ainda atividades lúdicas e interdisciplinares.

Finalmente, podemos concluir, após a análise deste texto, que lidar de forma positiva com as questões relacionadas à condição social das crianças é um desafio a ser enfrentado pelos alfabetizadores. Outro fator desafiador do docente é o compromisso profissional, a visão positiva em relação à turma e a sua própria prática, não deixar fatores econômicos e sociais influenciarem ou interferir na sua prática no processo de alfabetização.

Analisaremos a seguir o quinto trabalho de pesquisa que localizamos, enfoca a temática da alfabetização e letramento: *O desafio do “alfabetizar letrando” em sala de aula: um estudo de caso.*

De autoria de Melo e Magalhães (2013), o estudo discorre sobre as modificações que a alfabetização vem sofrendo, desde a década de 80, quando as práticas em sala de aula eram pautadas em textos cartilhados. A partir dos estudos de Emília Ferreiro (1985), uma incompreensão dos princípios construtivistas aplicados à alfabetização, levou os professores a evitarem atividades sistemáticas de leitura e escrita. Hoje, este equívoco tem sido repensado:

Atualmente, compreende-se que a criança necessita conviver com textos autênticos, mas é fundamental que ela reflita sobre os princípios do sistema e sejam propostas atividades sistemáticas, para que ela se alfabetize (MELO, MAGALHÃES, 2013. P.2).

O texto de Melo e Magalhães (2013) aborda também a questão do letramento:

O letramento é, assim, um fenômeno que envolve saberes e atitudes que estão presentes nos contextos sociais de leitura e escrita. O fato do indivíduo não saber ler e escrever, não significa que ele não utilize práticas subjacentes à leitura e à escrita (MELO, MAGALHÃES, 2013. P.2).

As autoras destacam a importância de compreender conceitos como sinal e signo: o sinal é apenas identificado e o signo possui sentido e significado. Outro conceito importante para pensar a alfabetização é *gênero discursivo*⁴, que nos possibilita entender o modo de falar ou escrever que as pessoas utilizam a partir do contexto no qual estão inseridas.

A escola, instituição comprometida com a democratização social e cultural do conhecimento, tem a função de garantir os saberes necessários para o exercício da cidadania. Portanto, diante das novas necessidades comunicativas do mundo atual, é sua responsabilidade promover a ampliação do letramento dos alunos, para que possam participar e compreender melhor o mundo. Mas ampliar a competência discursiva significa dominar diferentes gêneros textuais (MELO, MAGALHÃES, 2013. P.5).

⁴*Gênero discursivo*: são as formas de dizer mais ou menos estáveis em nossa sociedade.

Como dito no capítulo anterior, este estudo de Melo e Magalhães (2010) também destaca o desafio de separar os conceitos de alfabetização e letramento e suas atividades, bem como ressalta o papel do professor como leitor, antes das crianças serem leitoras autônomas:

Desta forma, mesmo antes das crianças serem capazes de ler convencionalmente é fundamental que o professor torne-se modelo de leitor e promova entre elas estratégias de leitura, pois se cria a possibilidade de aprendizagem daquilo que elas, no futuro, farão sozinhas (MELO, MAGALHÃES, 2013. P.7).

As autoras enfatizam que, dessa maneira, o trabalho com a leitura deve acontecer por meio de estratégias que compreendem o início, o meio e o fim da leitura do texto, assim é preciso que o professor seja modelo de leitor e promova estratégias de leitura entre os alunos, fazendo com que os alunos criem possibilidades para o aprendizado.

Para apropriar-se da escrita é necessário compreender a relação entre fonema e grafema, onde os sons são representados por letras. Este é um processo que pode parecer simples, para o aluno já alfabetizado, mas para as crianças que estão iniciando no processo de alfabetização é bem complexo e algumas vezes autocrático.

Assim os alunos falantes da língua materna, ao iniciar a alfabetização usam como parâmetro da escrita, a fala, dessa forma de acordo com o som da palavra será a escrita dela sem nenhuma distinção.

A análise deste texto, portanto, converge para o que foi apontado no estudo de Souza e Cardoso (2010), no qual destacou que a alfabetizadora bem sucedida, utilizava o texto como ponto de partida para o processo de alfabetização. Melo e Magalhães (2013) apontam a importância de trabalhar no início do processo da alfabetização, as palavras, mas não limitar somente ao estudo de palavras soltas. É necessário explorar outras capacidades, trabalhando palavras extraídas de um texto, no qual as palavras possuem sentido. Assim, é possível realizar um trabalho sistematizado para que a criança tenha a oportunidade de ler e escrever na idade correta, por meio de reflexões pelas quais ela poderá se alfabetizar e ao mesmo tempo letrar, alfabetizar-se letrando.

Também no sexto texto, estudo realizado por Cruz e Albuquerque (2015), intitulado *A relação entre as práticas de alfabetização e as aprendizagens das crianças nos três anos iniciais do ensino fundamental em escolas organizadas em série e em ciclos* vem trazer a análise da construção de práticas de alfabetização na perspectiva do “alfabetizar letrando” em alunos

de escolas organizadas em séries e ciclos. O objetivo das autoras é promover uma reflexão sobre as metodologias de alfabetizar letrando, independente da organização do sistema de ensino, sendo uma escola organizada em série ou em ciclo. Nessa pesquisa as autoras analisaram as redes municipais de ensino de Recife e Camaragibe, sendo a de Recife organizada em ciclos e a de Camaragibe organizada em série.

A pesquisa mostra que a escola organizada em ciclo, fez aumentar o número de alunos que concluem o ciclo da alfabetização, mas sem apropriar da leitura e da escrita. Nessa pesquisa verificou-se que as crianças do 1º ano apresentaram progressão na aprendizagem da leitura durante o ano letivo, entretanto nos outros dois anos da alfabetização não progrediram, não agregaram mais nenhum conhecimento. As autoras apontam para uma possível falta de metas, como causa para a diminuição do ritmo de aprendizagem no segundo e terceiro ano da alfabetização, indicando uma falta de conhecimento do professor acerca do que deve ser ensinado após a fase inicial.

Outra hipótese apontada pelas autoras como possível causa dessa estagnação no aprendizado – e identificada por nós como um grande desafio a ser enfrentado pelo alfabetizador – é a heterogeneidade da turma, ou seja, a forma como cada indivíduo aprende e assimila o que é ensinado.

Em uma turma onde temos crianças em vários níveis de alfabetização, o desafio posto ao professor, é de como e qual prática lançar mão para que a alfabetização aconteça de forma mais igualitária possível em sua classe. Ou seja, uma prática que possibilite a todos alcançarem o nível de conhecimentos esperado.

Para que isso ocorra de fato, é necessário lançar mão de atividades diversificadas, uma forma sistematizada de ensino coletivo, mas sem deixar de lado o atendimento individualizado às dificuldades das crianças, e essa capacidade tem que vir de um professor que possua um perfil de alfabetizador. Assim, Cruz e Albuquerque (2015) ressaltam que:

O grande diferencial das práticas apresentadas, portanto, é o fato de que as professoras buscavam construir uma sistemática de ensino coletiva atrelada a um atendimento mais direcionado às dificuldades das crianças; porém, em ambas as situações, intervinham buscando fazê-las refletir sobre a escrita alfabética (CRUZ, ALBUQUERQUE, 2015. p.9).

Em relação ao modelo escolar em ciclo, a questão da retenção ainda é uma discussão, pois professores tentam buscar romper com estratégias da seriação, mas uma escola organizada por ciclos, não possui uma lógica de como e qual decisão tomar em relação ao atendimento à

criança, bem como o modo e condução de avaliação de um processo de alfabetização (CRUZ; ALBUQUERQUE, 2015).

Percebemos que o fato de a escola em ciclos diminuir a repetência nos sistemas de ensino necessariamente não aumenta o nível de êxito nas aprendizagens pelas crianças. A organização dos sistemas de ensino, bem como as práticas de alfabetização que os configuram nos três anos iniciais, se daria, efetivamente, no cotidiano e deveriam ter como foco a elaboração de uma proposta de continuidade e aprofundamento dos conhecimentos a serem explorados na busca pela efetivação da progressão escolar da criança e de suas aprendizagens no ciclo/série, garantindo o seu direito à alfabetização em tempo oportuno (CRUZ, ALBUQUERQUE, 2015. p.16).

Também abordando questões como a diversidade e a heterogeneidade de turmas em escolas, o texto de Sá e Pessoa (2015), *Práticas de alfabetização em turmas multisseriadas: estratégias docentes para lidar com a heterogeneidade de aprendizagens*, o sétimo analisado em nossa pesquisa, aborda outro desafio para o professor alfabetizador: o de criar estratégias para lidar com a heterogeneidade e ao mesmo tempo garantir a aprendizagem. Especificamente em turmas multisseriadas, essa heterogeneidade não é só em relação à aprendizagem, mas à cultura, à idade e ao conhecimento.

Nas turmas multisseriadas esse desafio é ampliado: além de terem que lidar com a esperada diferença de ritmos e modos de apreensão do conhecimento pelas crianças, o professor ainda precisa enfrentar particular dificuldade de ordem motivacional, em função das distintas faixas etárias numa mesma classe e, ainda, conseguir planejar e organizar o ensino de maneira a assegurar a apropriação do SEA pelas crianças ao mesmo tempo em que é necessário garantir a progressão de conteúdos e aprendizagem das que já se alfabetizaram (SÁ; PESSOA, 2015, p.4).

Em situações como esta, torna-se necessário que o professor utilize todo o seu conhecimento teórico e metodológico não apenas para elaborar atividades diversificadas, mas também para organizar os alunos na classe. No caso estudado no texto, a professora separava os alunos em pequenos grupos, de acordo com o nível de alfabetização/aprendizagem em que os alunos estavam. Segundo Sá e Pessoa (2015):

Dessa forma, percebemos que a lógica que orientava a organização didática da professora não priorizava a classificação dos alunos por ano/série escolar (SÁ, PESSOA, 2015. p.8).

A prática desenvolvida pela professora não seguia um currículo urbano/seriado, o seu trabalho era organizado através de um planejamento realizado por ela, ou seja, ela planeja a aula de forma a atender a turma multisseriada, mesmo dividindo a sala em grupos e duplas

“homogêneas”, fato que impedia também trocas e relações sociais entre os alunos. Conforme sugerido no estudo de Sá e Pessoa (2015):

Assim, tomado o conjunto da turma, a professora manejava bem com a heterogeneidade e partia dela para realizar seu planejamento e ações. Sua forma de acompanhamento discente no curso das aulas também se valia desse pressuposto. Porém, ao agrupar ou subdividir a turma em determinados conjuntos para a realização das atividades diferenciadas seu critério era a *busca pela homogeneidade* dos agrupamentos. Embora não questionemos sua finalidade, que era a de atender a heterogeneidade da turma e assegurar suas aprendizagens, problematizamos o fato de que ao não variar os agrupamentos, e não se valer de uma estratégia mais permanente e sistemática de interações entre as crianças de diferentes níveis de aprendizagem, a docente acabava não aproveitando ao máximo a potencialidade que a heterogeneidade da turma oferecia (SÁ; PESSOA, 2015. p. 15-16).

Analisando o oitavo texto, intitulado *Construções cotidianas de práticas de alfabetização e o ensino sistemático da escrita: elementos da formação continuada mobilizados por professoras*, escrito por Gama (2015), apresenta a relação da construção e prática cotidiana docente na alfabetização e na formação continuada vivida por professoras alfabetizadoras em rede pública municipal.

O objetivo da autora foi observar como elas constroem a sua prática de alfabetização, a partir do seu cotidiano profissional, aliado à sua formação continuada em sua trajetória profissional em escola pública.

A formação continuada é uma experiência que traz benefício e ferramentas para o trabalho docente, no que se refere ao planejamento das aulas, como elaboração de sequências didáticas, o uso de livro didático e outros. A prática do professor também se molda de acordo ao cotidiano vivenciado por ele em sala. É através de práticas bem sucedidas que o docente se apoia para desenvolver o seu fazer pedagógico, de acordo com o estudo de Gama (2015):

De acordo com Chartier (2007), práticas que funcionam bem em sala de aula, que se apoiam em um esquema de ação breve, estável e simples, tendem a se perpetuar na ação diária de professores e dos alunos. Isto, sem dúvida, se relaciona à discussão que a autora tece, em vários de seus trabalhos, sobre o valor de uso das teorias, nas práticas, o que implica em um olhar do ponto de vista pedagógico e não meramente do ponto de vista científico (GAMA, 2015, p.8).

Um fator a levar em consideração é a troca, a relação entre professores, que por meio de experiências, partilham saberes e práticas entre si, ou material didático, modos de fazer e experiências bem sucedidas. Isso ajuda no cotidiano docente, tomada de decisões e consciência do professor em relação aos seus saberes. Conforme estudo de Gama (2015):

Em relação às construções cotidianas ou “fabricações”, o estabelecimento de uma rotina, presente de forma singular na prática de cada uma das professoras; a adoção de recursos diversificados; a escolha dos recursos fundamentada no que deu certo (em sua prática ou na de colegas), nas trocas que se efetuavam entre as professoras, discussões e orientações das formações continuadas, foram elementos que permearam de forma significativa as práticas de ambas as professoras (GAMA, 2015. p.14).

Dessa forma, é possível verificar que as escolhas de atividades e práticas pedagógicas, a experiência, as trocas de experiências, a formação e algumas táticas desenvolvidas, ajudam a compor o perfil e estilo profissional de cada docente.

Após a análise desta literatura, pudemos identificar alguns dos desafios postos aos professores alfabetizadores. Buscaremos sistematizá-los no tópico seguinte, no qual organizaremos nossas considerações finais sobre o tema estudado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o tema da pesquisa, “os principais desafios do professor alfabetizador” e após análise dos artigos, não podemos apresentar uma conclusão definitiva sobre a questão, pois o tema é complexo e exige mais estudos. Devemos considerar ainda, as condições de produção desta pesquisa, que contou com tempo reduzido, o que nos levou a optar por uma única fonte de busca: o site da ANPED. Por fim, consideramos que os fatores que desafiam o professor alfabetizador são múltiplos, apresentaremos alguns deles, em nossas considerações finais.

Por meio de levantamento bibliográfico realizado no site da ANPED, localizamos alguns trabalhos que tratam da temática. Dentre os textos localizados, selecionamos oito trabalhos que traziam os desafios enfrentados pelos professores alfabetizadores em sua prática docente. Dessa forma, a partir da análise dos textos, foi possível identificar alguns desafios enfrentados pelos professores alfabetizadores.

As hipóteses que tínhamos ao início da pesquisa apontavam as fragilidades da formação docente e a indisciplina existente no ambiente escolar, como os possíveis desafios principais a serem enfrentados pelos alfabetizadores.

Entretanto, ao analisarmos os oito textos, verificamos que nenhum deles abordam a questão da indisciplina. Destacaram-se como desafios, a formação inicial e continuada, a metodologia para alfabetizar, o uso adequado do material didático, bem como o atendimento às diversidades e a heterogeneidade das classes.

Percebemos que a questão da formação inicial é muito forte, no que se refere a suportes que são dados em seu espaço formativo, como a questão da leitura e escrita do professor. Na sua prática docente o professor não tem a oportunidade de continuar o processo de leitura, pois os livros não possuem um preço acessível mediante a salários baixos e a não valorização da categoria, o professor nem sempre consegue adquirir tais livros; e também a escola, muitas vezes, não dá suporte e não disponibiliza um tempo para que ele possa desenvolver-se profissionalmente, por meio da sua formação continuada.

Somente um professor leitor, pode alfabetizar e letrar, formando novos leitores, com segurança e eficiência. No que se referem ao material, os estudos apontam que alfabetizadores bem sucedidos são aqueles que não usam o livro didático de forma rígida. Os bons

alfabetizadores sabem mesclar atividades e, portanto, usar de forma consciente o material didático, adequando-o às necessidades da turma, é um importante desafio para o professor.

Quanto à metodologia do professor, foi possível identificar através dos textos que um ponto importante é a habilidade do professor em lidar de forma positiva com as questões relacionadas à condição social e econômica das crianças, fatores que não devem influenciar ou interferir na sua prática no processo de alfabetização. Professores bem sucedidos têm expectativas positivas em relação aos seus alunos. Portanto, outro importante desafio para o professor é romper com os preconceitos em relação à aprendizagem das crianças, em função de sua origem social.

Outro desafio que identificamos nessa pesquisa bibliográfica no site da ANPED foi à questão do atendimento à diversidade e à heterogeneidade. O professor alfabetizador precisa criar estratégias que possam garantir a aprendizagem de todos.

Nessa pesquisa não se confirmou a hipótese da indisciplina escolar, que julgávamos constituir um importante desafio. Então, como explicar as cenas de desordem e agitação por nós presenciadas em muitas oportunidades, durante nossas observações de estágio, em classes de alfabetização?

Podemos pensar que, uma vez que este estudo revelou que existem fragilidades metodológicas dos professores em relação ao planejamento do tempo, do conteúdo e de como organizar a rotina em meio às diversas tarefas do ambiente escolar, a suposta indisciplina pode ser decorrente deste fator. Novos estudos são necessários para confirmar esta questão.

Portanto essa pesquisa mesmo que restrita e pequena, teve o objetivo de discutir e repensar práticas de ensino, na elaboração de estratégias para a alfabetização, para o atendimento às diversidades e heterogeneidades, bem como perceber a importância de fornecer recursos, condições de trabalho adequadas para o professor, e ainda repensar os currículos da educação, dando possibilidades de reflexão sobre a prática docente.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de; PELANDRE, Nilcea Lemos. *As múltiplas determinações na formação de professoras alfabetizadoras*. UFSC GT10-31ª Reunião Nacional da ANPED–2008, Caxambu. Acesso em: 22/09/17.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997b.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. 10. ed^a. São Paulo: Scipione, 1997.

CHAVES, Marco Antônio. *Projeto de pesquisa: guia prático para monografia*. WAK Editora. Rio de Janeiro. 2004.

CRUZ, Magna do Carmo Silva; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. *A relação entre as práticas de alfabetização e as aprendizagens das crianças nos três anos iniciais do ensino fundamental em escolas organizadas em série e em ciclos*. GT10- 37ª Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Acesso em 22/09/2017.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. 24ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.131-284p.

FERNANDES, Mônica Pinheiro. *A influência das práticas de leitura e de escrita no processo de escrita das professoras alfabetizadoras* – UFRJ GT10-29ª Reunião Nacional da ANPED–2006, Caxambu. Acesso em: 22/09/17.

FONSECA, João José Saraiva da. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 9ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia da autonomia*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAMA, Ywanoska. *Construções cotidianas de práticas de alfabetização e o ensino sistemático da escrita: elementos da formação continuada mobilizados por professoras*. GT10-37^a Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Acesso em 22/09/17.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5^aed. São Paulo: Atlas, 1999. 206p

IBGE, Diretoria de pesquisas, Coordenação de trabalho e rendimento, *Pesquisa nacional por amostra de domicílios 2007/2015*. Disponível em: <https://brasilemsintese.ibge.gov.br>. Acesso em: 17set. 2017.

KATO, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1987.142p.

KAZIMA, Elaine Pereira de Souza; VALEIRO, Maria de Fátima. *A alfabetização e letramento no processo de aprendizagem*. 2013. <http://docplayer.com.br/45367501-A-alfabetizacao-e-letramento-no-processo-de-aprendizagem.html> Acesso em: 10 jan.2017.

LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. 2^a ed. São Paulo: Ática. 1988. Série Princípios.

MELO, Terezinha Toledo Melquíades de; MAGALHÃES, Luciane Manera. *O desafio do “alfabetizar letrando” em sala de aula: um estudo de caso*. GT10- 36^a Reunião Nacional da ANPED – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Acesso em 22/09/17.

MEY, J. *As vozes da sociedade: seminários de pragmática*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e Letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (1^a a 4^a série): Língua Portuguesa/Secretaria de Educação. Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1997.144p.

REGO, Lúcia Lins Browne. *Literatura Infantil: Uma Nova Perspectiva da Alfabetização na Pré-escola*. São Paulo: FTD, 1988.

REGO, Lúcia Lins Browne. *Repensando a Prática Pedagógica na Alfabetização*. Isto se Aprende com o Ciclo Básico; Projeto Ipê curso II, Secretaria do Estado da Educação - coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, São Paulo, 1986, p. 44-55.

SÁ, Carolina Figueiredo de; PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. *Práticas de alfabetização em turmas multisseriadas: estratégias docentes para lidar com a heterogeneidade de aprendizagens*. GT10-37ª Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Acesso em 22/09/17.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e a especificidade da educação. In: SAVIANI Dermeval. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2003. P. 11-22.

SOARES, Magda Becker. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Revista Brasileira de Educação. 2014.p.14.

SOARES, Magda Becker. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.

SOUZA, Ivânia Pereira Midon de; CARDOSO, Cancionila Janzovski. *Práticas de alfabetização e letramento: o fazer pedagógico de uma alfabetizadora bem sucedida*. GT10-35ª Reunião Nacional da ANPED– Outubro de 2012, Porto de Galinhas. Acesso em 22/09/17.

VIEIRA, Cícera Marcelina. *Os livros para o ensino inicial da leitura e da escrita utilizados como apoio na preparação das aulas: um estudo a partir de cadernos de planejamentos de uma professora alfabetizadora (1983-2000)*. GT10- 37ª Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Acesso em 22/09/2017.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ANEXO

Modelo de ficha para estudo

TITULO	AUTOR(A)	PALAVRA CHAVE	ANO	REUNIÃO	RESUMO