

**O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO DA LEITURA E ESCRITA:
concepções e metodologias de alfabetização**

Cristiane Ribeiro Cabral ROCHA ¹

Mareide Lopes de ARRUDA ²

RESUMO

O presente artigo apresenta o resultado de uma investigação realizada em uma Escola Estadual, no município de Campo Grande/MS. Tem como objetivo analisar algumas práticas docentes de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, do referido estabelecimento de ensino. Para alcançar os objetivos, empreendeu-se uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa. A coleta de dados ocorreu por meio da observação direta, entrevistas, relatos e questionários. A pesquisa tem base teórica em autores como Ferreiro (2005), Cagliari (1998), Huberman (2007), Soares (1985), dentre outros. Nesse sentido, estão reunidos aspectos que buscam delinear a prática das docentes atuantes, no que diz respeito ao processo de aquisição da leitura e escrita de seus alunos, com o foco na elaboração da didática das aulas, no processo de alfabetização. A análise dos dados dessa pesquisa possibilita compreender a necessidade de que os professores alfabetizadores empenhem esforços no sentido de promover estratégias cada vez mais significativas para o ensino/aprendizagem dos alunos, considerando o mundo letrado que há no cotidiano dos estudantes.

Palavras-chave: Prática-docente. Leitura e escrita. Formação de alfabetizadores.

ABSTRACT

This article presents the result of an investigation taken place at a State School, in the city of Campo Grande/MS. It aims at analysing some teaching practices of the first grades of elementary school at the school where the research took place. In order to reach our goal, a field research of a qualitative nature was carried out. Data collection was performed through direct observation, interviews, reports and surveys. The research is theoretically based on authors like Ferreiro (2001), Cagliari (1998), Huberman (2007),

¹Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação (UEMS); graduada em Pedagogia pela UEMS. Participante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas (GEPENAF). Participante do Grupo de pesquisa “Tô voltando pra Casa”. Professora na rede Municipal (SEMED) e Estadual (SED) de ensino em Campo Grande- MS. E-mail: criscabralrocha@yahoo.com.br

² Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação (UEMS); graduada em Letras pela UFMS. Participante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas (GEPENAF) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores (GEPFIP). Professora na Rede Municipal de Ensino de Aquidauana – MS. E-mail: mareidelopes@hotmail.com

Soares (1985), among others. So, aspects which seek to outline teacher's practices, particularly in students reading and writing acquisition, focusing on bringing together the lesson plan and the literacy process. Data analysis enables us to realize the need for more effort by literacy teachers in order to promote more significant strategies for the teaching/learning process of the students, taking into account the literate world in which the students live.

Key-words: Teaching practice. Reading and writing. Literate education

1 INTRODUÇÃO

O ensino/aprendizagem da leitura e da escrita sofreu mudanças diversas ao longo da história, sendo vários os aspectos que têm influenciado e transformado as formas como este tem sido apresentado e posto em prática.

Ao se considerar, de modo geral, o período que compreende o início do ensino escolarizado no Brasil até a década de 1980, observa-se a predominância, no discurso sobre a aprendizagem da língua escrita, de fatores que incidem exclusivamente no *processo de ensino*, sendo a alfabetização relacionada a um processo mecânico de codificação e decodificação da escrita. Após esse período, com a divulgação de pesquisas sobre como se dá o *processo de aprendizagem* do sistema de escrita alfabético e da importância do letramento na significação desse aprendizado para as crianças, é praticamente impossível, na atualidade, falar de alfabetização sem considerar o letramento.

Nessa perspectiva, a presente discussão está fundamentada em três aspectos referentes ao processo de alfabetização: a metodização, o construtivismo e o letramento. Nas primeiras seções desse artigo são apresentadas as concepções de leitura e escrita que fundamentam teoricamente a utilização de diferentes métodos de alfabetização na história da alfabetização. Em seguida, são analisados os dados obtidos em pesquisa realizada com 6 (seis) professoras que atuam no 1º e 2º do Ensino Fundamental, em que, por meio de observação direta, questionários e entrevistas semiestruturadas, investigou-se a relação entre a prática de ensino dessas professoras e os pressupostos teóricos sobre alfabetização e letramento aqui colocados em discussão.

2 CONCEPÇÕES DE LEITURA E ESCRITA

Segundo Cagliari (1998, p.12), “[...] quem inventou a escrita, inventou ao mesmo tempo as regras de alfabetização, ou seja, as regras que permitem ao leitor decifrar o que está escrito, entender como o sistema de escrita funciona e saber como usá-lo apropriadamente”. Nesse sentido, o surgimento da alfabetização está relacionado à necessidade dos sujeitos de entenderem e se apropriarem dos sinais que se constituíram como escrita, ou seja, das representações da escrita dos objetos da vida social.

Cavalcante (1997, p.43), indica que “[...] estar alfabetizado pressupõe reconhecer e relacionar as informações variadas e especificamente organizadas nos diferentes tipos de textos presentes nas diversas práticas sociais ligadas à escrita”. Sob esse prisma, o termo alfabetização não possui um conceito único, uma vez que se trata de uma construção social ou um processo cultural.

Assim, observa-se que na história da educação e da alfabetização, tem havido uma busca por um processo de alfabetização que seja consistente, baseado em teorias sólidas e que traga resultados positivos para a educação. No entanto, os vários pontos de vista sob os quais o termo alfabetização tem sido considerado ao longo dos anos têm contribuído para uma fragmentação do conceito, apontada por Soares:

[...] a alfabetização não é uma habilidade, é um conjunto de habilidades, o que a caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado. Essa complexidade e multiplicidade de facetas explicam por que o processo de alfabetização tem sido estudado por diferentes profissionais, que privilegiam ora estas ora aquelas habilidades, segundo a área de conhecimento a que pertencem. Resulta daí uma visão fragmentária do processo e, muitas vezes, uma aparente incoerência entre as análises e interpretações propostas. (SOARES, 1985, p. 12).

Dessa forma, torna-se relevante investigar, por meio da análise de um pequeno recorte dos períodos e métodos de alfabetização utilizados no Brasil, desde o alfabético encontrado nas cartilhas até a introdução de novos conceitos (construtivismo, letramentos, entre outros), como os professores atuantes nas classes de alfabetização fazem a articulação desses conceitos com sua prática pedagógica utilizada no cotidiano escolar.

2.1 O método sintético e o método analítico de alfabetização

À época da colonização, aprender a leitura e a escrita era privilégio das classes mais favorecidas economicamente, restrita basicamente ao âmbito doméstico. No período do império, surgem algumas poucas escolas, nas quais eram ministradas as chamadas “aulas régias”, em salas multisseriadas, utilizando como material didático as cartas ABC. (MORTATTI, 2006).

Cagliari (1998) explica que a partir de 1876 houve uma tendência a utilizar exclusivamente o método sintético na alfabetização. Nesse método, entende-se que devam ser apresentados primeiramente os elementos menores da língua (as letras ou as sílabas), ou seja, partindo do “simples” para o “complexo”, em um processo linear. Em relação à escrita, o método é centrado no treino da caligrafia e na aprendizagem das convenções ortográficas, utilizando-se de exercícios que trabalhem a memorização e a repetição.

A partir da primeira década republicana, há a divulgação e adesão a um novo método, o qual, opondo-se ao entendimento do anterior, propõe que se parta do todo (texto) para as partes (frase, sílabas ou letras). Esse método, denominado analítico, baseava-se “[...] em princípios didáticos de uma nova concepção - de caráter biopsicofisiológico - da criança cuja forma de apresentação do mundo era conhecida como sincrética” (MORTATTI, 2006, p.7).

Esse período histórico, portanto, foi marcado pela querela entre os métodos sintético e analítico, e o início da utilização do termo alfabetização, conforme explica Mortatti:

Em diferentes momentos históricos, diferentes sujeitos movidos por diferentes urgências sociais e políticas, sempre alegando se basear nas mais “modernas verdades científicas”, passaram a apresentar versões de seu presente e de seu passado (recente), acusando de “antigos” e “tradicionais” os métodos então utilizados e propondo em sua substituição “novos” e “revolucionários” métodos (de alfabetização). (MORTATTI, 2009, p. 94).

Surge então, no cenário dessas disputas, a partir de 1930, uma proposta considerada à época como uma nova e revolucionária base psicológica a favor da alfabetização: os testes ABC. O objetivo desses testes eram “medir” a maturidade e a prontidão das crianças para o início do processo de ensino da leitura e da escrita. A aplicação do Teste ABC levou a uma busca pela homogeneização das classes de

alfabetização, por meio da classificação das crianças quanto a estarem ou não “preparadas” para serem alfabetizadas.

Nesse momento, as questões de ordem didática ficam subordinadas às questões de ordem psicológica, trazendo como consequências mais visíveis a limitação do ensino aos conceitos utilizados nas cartilhas ou nos livros de alfabetização, assim como a dependência do professor dos manuais didáticos, que serviam de suporte para o seu trabalho.

Mortatti (2009) apresenta de forma sintetizada as principais mudanças observadas na história da alfabetização no Brasil:

Esses momentos e suas principais características são muito resumidamente: 1º. momento (1876 a 1890) — disputa entre defensores do então “novo” método da palavrção e os dos “antigos” métodos sintéticos (alfabético, fônico, silábico); 2º. momento (1890 a meados da década de 1920) — disputa entre defensores do então “novo” método analítico e os dos “antigos” métodos sintéticos; 3º. momento (meados dos anos de 1920 a final da década de 1970) — disputas entre defensores dos “antigos” métodos de alfabetização (sintéticos e analíticos) e os dos então “novos” testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, de que decorre a introdução dos “novos” métodos mistos; [...] (MORTATTI, 2009, p.95)

A autora ainda aponta um quarto momento na história da alfabetização, a partir da década de 1980, marcado por “[...] disputas entre os defensores da então “nova” perspectiva construtivista e os dos “antigos” testes de maturidade e dos “antigos” métodos de alfabetização.” (MORTATTI, 2009, p.95). Ou seja, no cenário das disputas metodológicas surge um novo elemento: as descobertas divulgadas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre os processos de aprendizagem da língua escrita pelas crianças, sobre o qual trataremos na próxima seção.

2.2 Construtivismo: um novo olhar sobre a educação

Diante das novas urgências políticas e sociais e da necessidade de um levante no processo de alfabetização de crianças no Brasil, que seguia desastrosamente, apresentando resultados alarmantes no quesito qualidade, buscou-se na pesquisa sobre a psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky elementos para uma nova abordagem em relação à alfabetização. Embora não proponha um novo método, os dados dessa pesquisa “[...] colocam novos desafios relativos aos problemas clássicos da didática: o que

ensinar, como ensinar, quando ensinar, o que, como, quando e por que avaliar” (FERREIRO, 2005, p.20), demonstrando que a alfabetização é um processo de construção conceitual, com foco no sujeito de aprendizagem, e não no método de ensino.

Nessa concepção, a aprendizagem é considerada uma construção do sujeito em interação com o objeto de conhecimento. Nesse sentido,

Uma aprendizagem não parte jamais do zero, quer dizer que a formação de um novo hábito consiste sempre numa diferenciação a partir de esquemas anteriores; mas ainda, se essa diferenciação é função de todo o passado desses esquemas, isso significa que o conhecimento adquirido por aprendizagem não é jamais nem puro registro, nem cópia, mas o resultado de uma organização na qual intervém em graus diversos o sistema total dos esquemas de que o sujeito dispõe (PIAGET, 1974, p. 69).

Na perspectiva adotada por Ferreiro, a alfabetização é um processo que se inicia antes da entrada da criança na escola, e não se esgota na sala de aula. Considera-se que a criança pensa e tem conhecimentos sobre a língua escrita logo que começa a percebê-la, formulando hipóteses próprias sobre o sistema de escrita alfabético. Sob essa ótica:

A escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço da humanidade. Como objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções sociais e têm meios concretos de existência, o escrito aparece para as crianças como objeto com propriedades específicas e como objetos de ações e intercâmbios sociais. (FERREIRO, 1994, p. 43).

Para o construtivismo, o processo de aprendizagem é uma questão complexa, que não se restringe à memorização de letras e sílabas e ao ensino de uma técnica para codificar e decodificar; antes, exige a participação ativa do sujeito. Dessa forma, quem está no centro do processo de aquisição da língua escrita é “[...] aquele que compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza, etc. em ação interiorizada (pensamento) ou em ação efetiva (segundo seu nível de desenvolvimento)” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 31), e não mais o método de ensino ou o professor, o qual, a partir dessa perspectiva, torna-se um mediador que promove a interação da criança com o objeto de estudo.

Assim, os professores alfabetizadores que se valiam dos métodos analíticos e sintéticos das cartilhas, passam e incorporam em suas práticas pedagógicas um novo ecletismo, mesclando as novas perspectivas educacionais divulgadas pelos pesquisadores

e pelas propostas curriculares oficiais com as metodologias conhecidas e utilizadas nas cartilhas e livros didáticos. Conforme explica Mortatti (2009):

[...] embora o construtivismo seja base teórica predominante nos PCN, sua oficialização não o tornou “unanimidade na prática alfabetizadora”, seja porque não há, de um ponto de vista teórico rigoroso, uma didática construtivista, nem um método construtivista de alfabetização, seja porque, mesmo com a hegemonia do pensamento construtivista no Brasil, continuaram a ser utilizadas cartilhas, que, novas ou antigas, sempre contêm concretização de métodos (sintéticos, ou analíticos, ou mistos) de alfabetização, os quais, portanto, nunca deixaram de ser utilizados por alfabetizadores, nem mesmo no “último quarto de século”. (MORTATTI, 2009, p. 95).

Em meio a esses embates teóricos e metodológicos, outro conceito passa a integrar os debates sobre o tema alfabetização: a concepção do letramento e a importância de tornar significativo para a criança o processo de aquisição da leitura e da escrita.

2.3 Letramento e suas concepções

Para Kishimoto (2010), o letramento consiste em ensinar e aprender práticas sociais de leitura e escrita, envolvendo a identidade e a ação do aprendiz na aquisição da linguagem. Ainda, segundo Soares (2010, p.15) “[...] a alfabetização – a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico – não poderia ocorrer dissociada dos usos socioculturais da língua escrita, ou seja, dissociada do letramento”. Ou seja, a partir dessa perspectiva, alfabetização e letramento são considerados como processos distintos, porém simultâneos e complementares.

Já para Emília Ferreiro (2001), o letramento e a alfabetização são basicamente a mesma coisa, na medida em que, para ela, a alfabetização já traz em seu bojo a noção de letramento, como explica Morais (2012):

Aprendemos, também, com a teoria da psicogênese, que o processo de letramento - ou de imersão das crianças no mundo da escrita - começa fora da instituição escolar, bem antes do ano de alfabetização, e que deve ser bem conduzido na escola, e pela escola, desde a educação infantil (MORAIS, 2012, p. 74).

Por sua vez, a consolidação do termo letramento como prática social de leitura e escrita fez com que se reconhecesse a necessidade da escola proporcionar aos alunos o

domínio do uso e das funções sociais da leitura e da escrita, por meio de estratégias de leitura que os auxiliasse na interação entre o leitor/ aluno e texto, como define Solé:

Suscitar a necessidade de ler, ajudando-o a descobrir as diversas utilidades da leitura em situações que promovam sua aprendizagem significativa. Proporcionar-lhe os recursos necessários para que possa enfrentar com segurança, confiança e interesse a atividade da leitura (SOLÉ, 1998, p. 114).

Nesse sentido, é possível falar em *multiletramento*, ou *letramentos*(no plural), a partir da variedade de inter-relações que podem existir entre os textos. Soares (2009) indica ainda que, além de vários tipos de letramentos, existem também níveis diferentes de letramento, uma vez que assim como acontece na alfabetização, é preciso considerar a sociedade e a cultura na qual o fenômeno é analisado.

Nesse cenário, torna-se necessário também que o indivíduo saiba lidar com as constantes mudanças e inovações que surgem a cada momento por meio das tecnologias encontradas no cotidiano social. Portanto, não basta apenas investir na alfabetização, no sentido estrito da palavra, é preciso mais: ela tem que acontecer em articulação com a construção social.

Portanto, para saber como os professores estão hoje em relação às novas exigências frente à alfabetização e letramento, este trabalho se propôs a investigar professores de series iniciais e observar os grandes desafios de atuar como professor alfabetizador.

3 SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa envolveu seis turmas do Ensino Fundamental, três do 1º ano e três do 2º ano. No que se refere aos docentes participantes, foram entrevistadas seis professoras do Ensino Fundamental, que lecionam nas salas mencionadas acima. A faixa etária dessas docentes vai dos 31 aos 51 anos. As professoras que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental foram identificadas como P1.1, P1.2, P1.3 , e as que lecionam no 2º ano como P2.1, P2.2 e P2.3..

4 METODOLOGIA

Tendo em vista que o objetivo dessa pesquisa era verificar como os professores alfabetizadores compreendem a alfabetização e os pressupostos teóricos que embasam os métodos e as práticas pedagógicas, utilizou-se como procedimento metodológico, na presente investigação, a pesquisa qualitativa.

Partiu-se do princípio que a pesquisa em educação não pode ser pautada apenas nos aspectos quantitativos, uma vez que é necessário interpretar e analisar *os significados* que permeiam as ações educativas, a fim de se obter uma melhor compreensão do processo de ensino e aprendizagem. Segundo Gonzaga:

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador vê o cenário e as pessoas a partir de uma perspectiva holística; as pessoas, os palcos ou os grupos não são reduzidos a variáveis, sendo considerados como um todo. O pesquisador qualitativo estuda as pessoas no contexto de seu passado e nas situações nos quais se acham (GONZAGA, 2006, p. 73).

Assim, nesse estudo foi efetuada a observação, descrição e interpretação das práticas pedagógicas, numa abordagem que se configura como um estudo de caso, o qual, para Pádua (1989), consiste em um meio de se coletar dados, preservando o caráter *unitário* do “objeto” a ser estudado.

Como procedimento metodológico para a obtenção dos dados para a pesquisa, utilizou-se a observação direta, entrevistas semiestruturadas e questionários. A coleta dos dados foi significativa para o desenvolvimento deste trabalho, pois se obteve respostas para as dúvidas e questionamentos acerca da prática pedagógica das docentes. Para apresentar e analisar os resultados procurou-se estruturar, por meio de categorias, as respostas obtidas dos pesquisados: desenvolvimento da profissionalização, articulação entre teoria e prática e leitura e escrita.

5 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Um dado bastante importante é o tempo de atuação na docência e a jornada de trabalho das professoras. A análise dessas situações terá como referência Huberman (2007), que caracteriza a carreira como um processo e não como uma série de acontecimentos. Dessa forma, o autor organiza o ciclo de vida profissional docente em

sete fases distintas: fase de entrada na carreira, fase de estabilização, fase de diversificação, fase de pôr-se em questão, fase da serenidade e do distanciamento efetivo, fase do conservantismo e lamentações e fase de desinvestimento.

Por meio das fases elencadas pelo autor é possível verificar em quais dessas fases as professoras pesquisadas se encontram, levando-se em consideração que a passagem por essas fases requer a compreensão de dois fatores: o interno, relacionado às forças biológicas e psicológicas e o externo, relacionado às formas culturais, sociais e físicas. Destaca-se, ainda, o fato de que mesmo que todos os profissionais enfrentem as mesmas fases os efeitos em cada um podem ser relativizados conforme cada experiência os tocou ou os transformou.

Quanto aos ciclos de vida profissional, a professora P1.1 exerce a profissão há seis anos e há um ano trabalha na escola em que ocorreu a pesquisa; está concluindo a pós-graduação em Gestão Escolar; encontra-se na *fase de estabilização* de 4 a 6 anos, que compreende a “emancipação” e apresenta como principal característica a acentuação em seu próprio funcionamento, além do aspecto de libertação e afirmação.

A professora P1.2 é uma professora muito experiente, com 39 anos de docência, trabalha na escola há seis anos e possui pós-graduação em Administração Escolar. Se olharmos apenas para o fator de apresentar apenas uma pós-graduação em uma carreira bem extensa, é possível inferir a ocorrência de uma possível estagnação no plano de carreira, configurando-se, conforme Huberman (2007), em uma fase de *desinvestimento*, na qual o educador liberta-se progressivamente dos investimentos profissionais para se dedicar mais a si mesmo, aos interesses exteriores à escola e uma vida social. No entanto, observando tão somente o tempo de serviço, essa professora pode estar em transição entre a fase do *conservantismo* e das *lamentações*, a qual ocorre entre os 35 a 45 anos. Os professores começam a se queixar da evolução dos alunos, da política educacional, dos colegas mais jovens. Esse processo acontece, de acordo com o autor, por volta dos 50 anos.

A professora P1.3 atua há 15 anos, sendo cinco anos na última escola e possui pós-graduação em Coordenação Pedagógica. Essa professora encontra-se na *fase de diversificação* – 7 a 15 anos – a qual se refere a uma fase de experimentação, em que os professores lançam-se a uma série de experiências profissionais, diversificando os materiais pedagógicos. São os mais dinâmicos e mais empenhados, isso ocorre muitas

vezes por desejarem mais responsabilidades e conseqüentemente o alcance aos postos administrativos.

A professora P2.1 trabalha há cinco anos na área e há seis meses compõe o corpo docente da escola. Não está cursando nenhuma pós-graduação. Embora tenha cinco anos de carreira, encontra-se na fase de *entrada na carreira* – 2 a 3 anos – fase essa que compreende o estágio de “sobrevivência” ou o “choque do real” e se caracteriza pelo confronto inicial com as complexidades da profissão, a distância entre o ideal e a realidade da sala de aula, a fragmentação do trabalho. É também a fase de “descoberta” relativa ao entusiasmo inicial, à empolgação por finalmente estar em situação de responsabilidade, por fazer parte de um determinado corpo profissional.

A professora P2.2 é graduada em Pedagogia e Biologia, atua há sete anos no magistério e nesta escola há 1 ano. Possui pós-graduação em Saúde Pública e Família. Também se encontra na *fase de diversificação e experimentação* – 7 a 15 anos – em que os professores lançam-se a uma série de experiências profissionais, diversificando os materiais pedagógicos.

A professora P2.3 tem 30 anos de carreira e trabalha nesta escola há três anos; é pós-graduada em Metodologia do Ensino, e trabalha como coordenadora em outra escola, enquadrando-se na fase de *serenidade e distanciamento efetivo* – 25 a 35 anos – na qual se tem uma sensação de confiança e serenidade, diminuição do nível de ambição e investimento no seu trabalho e uma atitude mais tolerante e mais espontânea em sala de aula. É, portanto, um momento de “reconciliação” entre o *eu* ideal e o *eu* real.

5.1 Articulações entre teoria e prática

Outra questão que surge quando da análise dos dados é a relação entre teoria e prática na formação de professores. Essa relação é um debate constante, visto que essas duas dimensões se dissociam nos currículos tanto da formação inicial quanto da formação continuada. Tanto professores como acadêmicos reconhecem a importância dos conhecimentos teóricos e indicam a necessidade de relacioná-los com a prática a ser desenvolvida nas escolas.

O papel da teoria é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações do sujeito e, ao mesmo tempo, elas próprias em questionamento, uma vez que as

teorias são explicações provisórias da realidade (PIMENTA; LIMA, 2004, p.43).

A dissociação entre teoria e prática causa o empobrecimento do desenvolvimento do trabalho docente, sendo necessário, portanto, que haja essa articulação na formação e na vivência do professor, para que este atue como um agente de transformação da realidade social de seus alunos. A profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais, já que exerce influência sobre outros seres humanos e, portanto, não pode nem deve ser uma profissão meramente técnica formada por “especialistas infalíveis” (IMBERNÓN, 2010, p.30).

A relação entre teoria e prática para a formação e atuação do professor é de fundamental importância também na formação da identidade do profissional docente, identidade essa que é construída durante sua trajetória, formando assim o repertório teórico que subsidiará a sua prática e possibilitar posteriormente o desenvolvimento de uma ação reflexiva e crítica de sua atuação docente.

Para analisar a relação dos professores com a teoria e a prática, faz-se necessário entender que essa articulação está centrada também no saber docente, haja vista que este se torna um mecanismo teórico de grande potencial por trazer, como pressuposto, o reconhecimento da existência de saberes próprios dos docentes, ou seja, de que os professores são sujeitos, com uma história de vida e profissional, e que produzem e salientam saberes na sua prática profissional.

O professor é sujeito e não objeto de formação. Parte da premissa de que o profissional da educação também possui uma epistemologia prática, possui um conhecimento e um quadro teórico construído a partir de sua prática (IMBERNÓN, 2010, p. 86).

Embora as professoras investigadas participem frequentemente de formações continuadas, quando questionadas sobre as teorias que embasavam essas formações demonstraram ter concepções teóricas distintas, não sabendo indicar precisamente em quais concepções teóricas estas estavam fundamentadas. A professora P1.1 relatou que fez, ultimamente, formação continuada apenas na área de Educação Infantil; P2.1 classifica a fundamentação teórica da formação que realizou como sociointeracionista; P1.3 e P2.3 indicaram o construtivismo como fundamentação das formações realizadas e

P2.2 informou tão somente a realização de formação continuada em Português e Matemática. P2. 1 não respondeu a esse item.

Quando indagadas sobre as teorias que situavam as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala, apenas a professora P.2.3 respondeu, declarando que são “atividades” que formam seu repertório pedagógico.

Por meio das respostas apresentadas, fica evidente a confirmação do que já foi mencionado, de que muitas das formações continuadas das quais as professoras participam apresentam teorias distantes da prática docente encontrada nas escolas, o que faz com que as professoras não consigam identificar teoricamente o processo em que a sua prática está subsidiada.

5.2 Leitura e escrita

Por se tratar de uma prática frequente, principalmente nas salas de alfabetização, em que a leitura e escrita são essenciais, foi de suma importância investigar esse aspecto nas salas das professoras participantes da pesquisa.

Considera-se importante que o ensino da leitura e escrita seja desenvolvido a partir de situações-problema que possibilitem aos alunos levantar hipóteses e adquirir experiência, levar o discente a entender que a leitura não se restringe somente à escrita, mas a um mundo que nos possibilita ir e vir, sem sair do lugar.

Tudo começa quando a criança fica fascinada com as coisas maravilhosas que moram dentro do livro. Não são as letras, as sílabas e as palavras que as fascinam, mas as histórias ali presentes. A aprendizagem da leitura começa antes da aprendizagem das letras: quando alguém lê e a criança escuta com prazer (ALVES, 2002, p.41). Consolidou-se, também, nos dias atuais, a necessidade da escola proporcionar aos alunos um domínio do uso e funções sociais da leitura e da escrita ao promover práticas de leitura, ou seja, fazer com que o ato de alfabetizar não esteja dissociado do letramento. Segundo Tfouni (2010, p.22), “[...] enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”.

Na coleta de dados, foi de interesse saber sobre o processo de leitura e escrita desenvolvido pelas docentes no cotidiano da sala de aula. Para evidenciar esse processo, o questionário aplicado continha uma pergunta sobre a presença dos textos e leituras em

diferentes gêneros textuais, inclusive os de circulação social como: jornais, revistas, bilhetes, cartas, panfletos, músicas, livros, receitas e outros. As professoras disseram, sem exceção, oportunizar para os alunos todos os gêneros mencionados. Quanto ao desenvolvimento das atividades de escrita na sala de aula, as professoras assinalaram que fazem uso de colagem, cópias do quadro e caderno de caligrafia. Segundo Ferreiro,

[...] a cópia é apenas um dos procedimentos usados para apropriar-se da escrita, mas não é o único (nem sequer é o mais importante), aprende-se mais inventando formas e combinações do que copiando; aprende-se mais tentando produzir junto com os outros uma representação adequada para uma ou várias palavras do que fazendo sozinho, exercícios de copiar listas de palavras ou letras (FERREIRO, 2001, p. 102).

Considera-se que o problema no ensino de leitura e escrita na escola não se situa apenas nos métodos, mas na própria conceituação do *que é* e para *que serve* leitura e a escrita. Muitos são os casos em que as leituras ou atividades de escrita são realizadas sem que as crianças saibam o *quê* ou para *quê* estão lendo ou escrevendo. De acordo com Piaget (1974), as crianças não partem do zero, uma vez que, desde muito pequenas, constroem conhecimentos relevantes, sendo imprescindível que o docente aproveite os conhecimentos prévios que estas trazem, ao proporem atividades ou situações de ensino/aprendizagem. Esse uso significativo da leitura e da escrita é um canal motivador e contribui para incitar a criança a ler e escrever.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados dessa investigação apontaram para a necessidade de promover formações continuadas que permitam aos professores compreender os pressupostos teóricos envolvidos nas práticas alfabetizadoras, para que os professores possam ter condições de criar e recriar estratégias significativas para o ensino/aprendizagem dos alunos, superando metodologias que não levam em consideração as mudanças pelas quais passa o mundo globalizado na era das tecnologias.

Nesse sentido, o tratamento dos dados revelou a grande influência de métodos de ensino tradicionais que ainda permeiam a prática pedagógica das professoras. Nesse contexto, é possível verificar que essas práticas conservadoras e ultrapassadas se fazem presentes por ser uma forma conhecida e vivenciada na formação escolar das professoras.

A pesquisa contribuiu significativamente para desvelar os embates que cercam a vida das professoras alfabetizadoras.

Outro fator importante apontado pela pesquisa refere-se às várias fases pelas quais passam os profissionais da educação durante sua caminhada docente. Apesar de muitos pularem etapas ou permanecerem por mais tempo em algumas fases, é importante salientar a transformação que ocorre na vida desses profissionais e que enseja uma reflexão importante sobre as fases iniciais, em que os professores se apresentam mais assíduos e criativos no trabalho, procurando sempre proporcionar um aperfeiçoamento na área sem se deixar levar pelo desgaste.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. *Ao Professor, com Meu Carinho*. Campinas, SP: Verus Editora, 2002.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização sem o BÁ- BÉ-BI-BO-BU*. São Paulo: Scipione, 1998.
- CAVALCANTE, Zélia. *Alfabetizando*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. (Série Escola da Vila, 4).
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. 23. ed. São Paulo: Cortez 1994. (Coleções Questões da Nossa Época: v. 14).
- _____. *Reflexões sobre alfabetização*. 24.ed. São Paulo, 2001.
- _____. Alfabetização, letramento e construção de unidades linguísticas. In: *Seminário Internacional de Leitura e Escrita – Letra e Vida*, promovido pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, 2005.
- GONZAGA, Amarildo Menezes. Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos. In: PIMENTA, Selma Garrido Pimenta; GHEDIN, Evandro Ghedin; FRANCO, Maria Amaléia Santoro. (Orgs.). *A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa*. São Paulo: Loyola, 2006.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 2007. 15.
- IMBÉRNON, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- KISHIMOTO, T.M. Alfabetização/letramento no contexto da educação infantil: desafios para o ensino, para a pesquisa e para a formação. *Múltiplas Leituras*, v. 3 p. 18, 2010.

Disponível em: <https://www.metodista.br/revista/revistas_metodistas/index.Php/ML/article/viewFile/1902/1904>. Acesso em: 19 abr. 2015.

MORAIS, Artur G. Sistema de Escrita Alfa - bética. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Conferência proferida durante o Seminário "*Alfabetização e letramento em debate*", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006.

_____. A "querela dos métodos" de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. *Revista Acoalfa PLP - Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa* (online), v. 3, n. 5, 2009. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/11509>. Acesso em: 25 abr. 2015.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. Alfabetização e leitura. *Revista da Educação: guia da alfabetização*. Publicação especial, nº 2, 2010, p.12-29.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PIAGET, Jean. *Aprendizagem e conhecimento*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. O trabalho monográfico como iniciação à pesquisa científica. In: *Construindo o saber: metodologia científica, fundamentos e técnicas*. Maria Cecília M. de Carvalho (Org.). 13ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1989. p. 147-169.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Questões da nossa época, 15).