



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I CAMPINA GRANDE-PB
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

AMANDA TAYSE DE SENA SILVA SANTOS

**PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) ALFABETIZADOR(A):
UM OLHAR REFLEXIVO PARA AS PERSPECTIVAS E DESAFIOS DE
ALFABETIZAR**

**CAMPINA GRANDE-PB
2018**

AMANDA TAYSE DE SENA SILVA SANTOS

**PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) ALFABETIZADOR(A):
UM OLHAR REFLEXIVO PARA AS PERSPECTIVAS E DESAFIOS DE
ALFABETIZAR**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Paraíba (Campus I – Campina Grande) como requisito parcial e obrigatório à obtenção do título de graduação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Maria do Socorro Moura Montenegro

**CAMPINA GRANDE-PB
2018**

S237p Santos, Amanda Tayse de Sena Silva.
Processo de alfabetização do(a) professor(a)
alfabetizador(a) [manuscrito] : um olhar reflexivo para as
perspectivas e desafios de alfabetizar / Amanda Tayse de
Sena Silva Santos. - 2018.

44 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de
Educação, 2018.

"Orientação : Profa. Dra. Maria do Socorro Moura
Montenegro, Coordenação do Curso de Pedagogia - CEDUC."

1. Alfabetização. 2. Professoras Alfabetizadoras. 3. Prática
pedagógica. 4. Letramento. I. Título

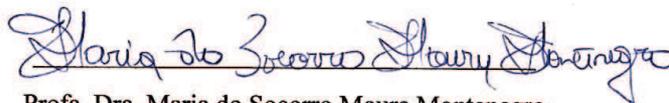
21. ed. CDD 372.6

AMANDA TAYSE DE SENA SILVA SANTOS

**PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A)
ALFABETIZADOR(A): UM OLHAR REFLEXIVO PARA AS PERSPECTIVAS
E DESAFIOS DO ALFABETIZAR**

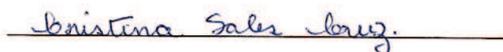
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado ao curso de Pedagogia da
Universidade Estadual de Paraíba
(Campus I – Campina Grande) como
requisito parcial e obrigatório à obtenção
do título de graduação.

BANCA EXAMINADORA



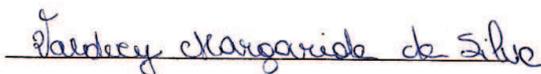
Profa. Dra. Maria do Socorro Moura Montenegro

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Ms. Cristina Sales Cruz

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Dra. Valdecy Margarida da Silva

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Campina Grande, 03 de dezembro de 2018

Dedico a Deus por todos os dias presentear-me com dádivas e graças; e a minha família pela dedicação, apoio e compreensão ao longo do curso.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus que permitiu que tudo isso acontecesse, ao longo da minha vida, e não somente nestes anos como universitária, mas que em todos os momentos é o maior mestre que alguém pode conhecer.

Ao meus amados pais Marta e Albertino, aos quais agradeço imensamente o apoio e presença. A eles devo toda a gratidão pela minha formação e história de vida. Sem o apoio de vocês nada disto seria possível. Amo vocês eternamente.

Ao meu irmão Ayrton José, o amor da minha vida que viveu comigo lado a lado e compartilhou comigo toda essa trilha de conquista. Obrigada por todo o auxílio que me foi prestado. Com certeza, sem o seu apoio nada disto estaria como está. Amo muito você, tico.

Meus sinceros agradecimentos a minha orientadora Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Moura Montenegro por ter me proporcionado toda a atenção, acolhimento e por toda aprendizagem compartilhada.

Agradeço também aos meus familiares que sempre me deram apoio e acreditaram no meu futuro.

Às grandes amigas, Anne Beatrice e Rebeka Karoline que sempre fizeram e fazem parte da minha vida, desde a época do colegial até os dias de hoje. Por toda alegria e incentivo que me proporcionam. O apoio de vocês em todo esse percurso também foi fundamental. Amo vocês!

Às minhas amigas de curso Maria da Vitória e Débora Kelly que, juntamente comigo, acreditaram no poder transformador da educação e dividiram a Graduação no curso de Pedagogia com muita diversão e discussões enriquecedoras.

Por fim, meu agradecimento a todo âmbito da Universidade Estadual da Paraíba. Aos meus queridos professores, os quais foram fundamentais na construção do meu conhecimento.

O futuro com que sonhamos não é inexorável. Temos de fazê-lo, de produzi-lo, ou não virá da forma como mais ou menos queríamos. É bem verdade que temos de fazê-lo não arbitrariamente, mas com os materiais, com o concreto que dispomos e mais com o projeto, com o sonho por que lutamos.

Paulo Freire

RESUMO

A alfabetização tem sido um tema frequentemente abordado, principalmente pelos profissionais de educação. Considerando a relevância de se discutir acerca dos desafios relativos à alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Objetiva-se neste trabalho compreender como se dá o ensino e a prática da alfabetização, sob a perspectiva do professor alfabetizador, a partir de uma reflexão acerca das concepções de alfabetização e dos desafios de alfabetizar, com duas professoras do 1º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino e da rede privada. No que se refere aos objetivos específicos, iremos identificar as concepções que permeiam o processo de alfabetização, analisar as como se dá a compreensão do professor alfabetizador enquanto pesquisador e investigar quais os desafios encontrados, sob a perspectiva do docente, no decorrer deste processo. O trabalho foi desenvolvido, tanto por meio de pesquisa bibliográfica, na qual foram utilizados autores como Soares (1985), Garcia (2006), Mortatti (2000), Ferreiro (2001), dentre outros, como por meio de uma metodologia de pesquisa numa abordagem qualitativa, do tipo pesquisa exploratória, tendo sido utilizado como instrumento para coleta de dados uma entrevista com perguntas abertas realizada com duas professoras, as quais são professoras do 1º ano do Ensino Fundamental, sendo uma da rede municipal de ensino e outra da rede privada. Ambas lecionam na cidade de Campina Grande-PB. As reflexões conduziram-nos para a compreensão de que o processo de alfabetização precisa fazer sentido para criança, ou seja, ela precisa compreender a função social que a leitura e escrita irá possibilitar para sua vivência, fazendo refletir e compreender o seu contexto.

Palavras-chave: Alfabetização. Professoras Alfabetizadoras. Prática Pedagógica. Letramento.

ABSTRAT

A alphabetization has been a theme frequently addressed, especially by education professionals. Considering the importance of discussing the challenges related to alphabetization in the Early Years of Elementary School. The objective of this work is to understand how alphabetization teaching and practice, from the perspective of the alphabetization teacher, is based on a reflection about the conceptions of alphabetization and the challenges of alphabetization, with two teachers from the 1st year of elementary school municipal network of education and the private network. With regard to specific objectives, we will identify the conceptions that permeate the alphabetization process, analyze how the understanding of the alphabetization teacher as a researcher, and investigate the challenges encountered, from the perspective of the teacher, in the course of this process. The work was developed, both through bibliographic research, in which authors such as Soares (1985), Garcia (2006), Mortatti (2000) and Ferreiro (2001) were used, among others, as well as through a research methodology qualitative approach, of the exploratory research type, and an interview with open questions was used as an instrument for data collection conducted with two teachers, who are teachers of the 1st year of elementary school, one of the municipal teaching network and another of the private network . Both teach in the city of Campina Grande-PB. The reflections have led us to the understanding that the alphabetization process needs to make sense for children, that is, they need to understand the social function that reading and writing will enable their experience, making them reflect and understand their context.

Keywords: Alphabetization. Alphabetization teachers. Pedagogical Practice. Literacy.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	09
2. A HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL.....	11
3. DIFERENTES OLHARES PARA A ALFABETIZAÇÃO.....	17
3.1 CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO COM BASE EM ALGUNS AUTORES.....	17
3.2 PERSPECTIVA COGNITIVISTA ESTRUTURALISTA DA ALFABETIZAÇÃO.....	19
3.3 PERSPECTIVA DISCURSIVA DA ALFABETIZAÇÃO.....	23
4. O PROFESSOR ALFABETIZADOR ENQUANTO PESQUISADOR.....	26
5. METODOLOGIA.....	30
5.1 INSTRUMENTOS.....	31
5.2 UNIVERSO DA PESQUISA.....	31
6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	33
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	39
8. REFERÊNCIAS.....	41

1 INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização é compreendido pela concepção de pressupostos teórico-metodológicos, associado ao funcionamento e as normas de origem do sistema alfabético de escrita. Além de ser um processo bastante complexo e desafiador, tornando assim de fundamental importância proporcionar práticas para que a criança consiga ter promoção ao universo da escrita, constituindo-se um indivíduo capacitado não somente para ler e escrever, mas, essencialmente utilizar de maneira legítima e condizente da escrita com toda a importância que a mesma possui junto a nossa sociedade.

Vale salientar que esse processo de ensino e aprendizagem direcionado à alfabetização, no contexto brasileiro, se tornou alvo de muitas críticas e pesquisas com o objetivo de compreender como se dá a alfabetização das crianças na sala de aula.

Diante desse problema, o presente trabalho tem relevância no sentido de compreender o processo de Alfabetização em diversos aspectos como sua historicidade, seu conceito baseado em alguns autores, a grande importância de que o professor alfabetizador se perceba como pesquisador legitimando, através dos resultados da pesquisa, a veracidade do que foi afirmado.

Minha experiência profissional e os estudos realizados ao longo do curso de Pedagogia fizeram com que eu desenvolvesse um olhar mais atento e crítico para esta área. Assim, essa pesquisa acaba contribuindo para propiciar significativas contribuições para docentes e futuros docentes, em que possam adquirir conhecimentos relevantes a respeito do processo de Alfabetização, afim de que, seja possibilitado ao aluno uma aprendizagem significativa, respeitando suas particularidades e todo seu processo de construção da leitura e escrita.

Esse estudo tem como **objetivo geral** compreender como se dá o ensino e prática da alfabetização, sob a perspectiva do professor alfabetizador, a partir de uma reflexão acerca das concepções e desafios de alfabetizar, com duas professoras do 1º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino e da rede privada.

No que se refere aos objetivos específicos, iremos identificar como se deu o processo de alfabetização no Brasil, explorar as concepções e conceitos que permeiam o processo de alfabetização, analisar as como se dá a compreensão do professor alfabetizador enquanto pesquisador e investigar quais os desafios encontrados, sob a perspectiva do docente, no decorrer deste processo.

Para uma melhor organização o trabalho foi desenvolvido em sete capítulos.

Considerando a presente introdução como o primeiro capítulo, seguidamente trazemos no segundo capítulo, abordagem sobre historicidade da alfabetização no Brasil utilizando as quatro fases idealizadas por Mortatti (2006) as quais são explicativas referentes ao surgimento desse processo.

No terceiro capítulo, discorreremos sobre as concepções de alfabetização e suas perspectivas, utilizando para a reflexão teórica sobre os conceitos de alfabetização segundo os autores Soares (1985), Kramer e Abramovay (1985), Smolka (2008), entre outros. Trazemos também as fases de desenvolvimento da escrita proposta por Emilia Ferreiro (2011), na qual aborda que, as crianças quando possuem bastante contato com a leitura e escrita constroem hipóteses sobre como se utiliza o sistema alfabético, são elas: pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética. Esses períodos caracterizam a evolução da criança a respeito de seus conhecimentos sobre a escrita.

No quarto capítulo, discutiremos sobre a reflexão do professor alfabetizador enquanto pesquisador, trazendo a alfabetização como um processo investigativo deve ser entendido sob a perspectiva da formação e também como comprometimento ético e político. É a interpretação destes elementos que nos tornará perceptível de como se dará as estratégias e instrumentos adequados aos fundamentos teórico-epistemológicos e ideológicos da sua prática.

No quinto capítulo, descreveremos a metodologia usada procurando esclarecer e representar as causas pesquisadas. A metodologia usada foi uma pesquisa que utilizou como instrumento de coleta de dados a aplicação de uma entrevista com duas professoras alfabetizadoras, uma atuante na rede pública de ensino e outra na rede particular de ensino. Ambas professoras do 1º ano do Ensino Fundamental da cidade de Campina Grande-PB. Contendo quatro perguntas, as entrevistas demandavam de reflexões acerca do processo de alfabetização e das práticas docentes que promovem a construção do conhecimento, bem como os desafios e providências para alfabetizar.

No sexto capítulo, apresentamos a análise e discussão dos resultados, relacionando às teorias e comprovando, através dos resultados desta, a veracidade do que foi afirmado durante todo o estudo. E, por fim, no sétimo capítulo, apresentamos as considerações finais destacando a importância da conscientização, por parte dos professores alfabetizadores, à necessidade de se repensar sua prática pedagógica direcionada às crianças em fase de alfabetização.

2 HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

É importante ressaltar que, até a década de 1990, o processo de Alfabetização no Brasil se deu através de grande complexidade e desafios, sobretudo, no tocante ao embaraço, já que até o final do século XIX a educação era bem restrita, sendo esta um privilégio para poucos.

Para melhor entendimento, o surgimento desse processo, segundo Mortatti (2006), pode ser dividido em quatro fases: a primeira nomeada como 1) “*A metodização do ensino da leitura*”, 2) a segunda como “*A institucionalização do método analítico*”, 3) a terceira como “*A alfabetização sob medida*” e a 4) quarta como “*Alfabetização: construtivismo e desmetodização*”.

A primeira fase se estendeu de 1876 a 1890. Se caracteriza pelo início de uma discussão importante que irá culminar na publicação do Método João de Deus, impresso na Cartilha Maternal ou Arte da Leitura, de 1876. Esta foi uma cartilha que marcou bastante o período no tocante que coincidiu com o período que antecedia a Proclamação da República. Em função do conhecimento da existência desta cartilha e do seu uso no Brasil o positivista¹ Antônio da Silva Jardim se tornou um grande defensor do método adotado como “palavração”, adotado nesta cartilha (MORTATTI, 2000). Este novo método era classificado como analítico, pois trazia a palavra como ponto de partida para o aprendizado, quando se parte do todo para a partes, ao contrário da soletração considerado um método sintético pois começava das partes para o todo, ou seja, da letra até a palavra.

Já a segunda fase, iniciada com a organização republicana, foi marcado por disputas entre os métodos de leitura e de escrita. Segundo Mortatti (2011), a leitura e a escrita, lamentavelmente, ainda não eram integradas ao contexto histórico de educação da época. Os espaços nos quais onde aconteciam as aulas eram chamados de “casa-escola”. Muitas das vezes os professores pagavam os aluguéis das casas para ter a sua escola, sendo esta “unidocente” – apenas uma professora ensinando todos os conteúdos – considerando também a cartilha como algo moderno que vinha para concretizar o método sintético.

Os contextos educacionais, porém, foram modificando no decorrer do tempo, e outras concepções foram sendo desenvolvidas, recriadas, formadas e reformadas sempre com o objetivo de atender à necessidade de ensinar as crianças a ler e a escrever, o que trouxe transformações significativas a esse processo. Um deles foi a universalização da escola em

¹ Positivista significa aquele que é adepto ao “Positivismo”, corrente filosófica fundada por Augusto Comte, no ano 1840. Acreditava que o único conhecimento válido e verdadeiro é o conhecimento científico.

1890, o acesso foi ampliado, marcando, assim, o segundo período. O ler e o escrever passaram a ser organizados, estruturados, sistematizados e ensinados por professores nas respectivas instituições. Conforme afirma Mortatti (2006):

A escola, por sua vez, consolidou-se como lugar necessariamente institucionalizado para o preparo das novas gerações, com vistas a atender aos ideais do Estado republicano, pautado pela necessidade de instauração de uma nova ordem política e social; e a universalização da escola assumiu importante papel como instrumento de modernização e progresso do Estado-Nação, como principal propulsora do “esclarecimento das massas iletradas” (MORTATTI, 2006, p. 2).

Desse modo, é possível confirmar que com essa reforma da instrução pública que o sistema educacional passou a ser melhor organizado. O currículo passou a ser melhor delineado, houve uma racionalidade de distribuição das matérias, uma fiscalização por parte do diretor do grupo mais intensa, o horário ficou mais rígido e planejamentos das aulas mais precisos e rigorosos.

Na terceira fase, em 1929, Antônio de Sampaio Dória decreta autonomia didática, que pressupõe a partir daí o relativismo pedagógico. O método deixa de ser obrigatório e passa a ser a critério do professor e da sua didática.

Também nesta fase o importante educador e pensador brasileiro Lourenço Filho ganha destaque, ao descentralizar a questão da alfabetização tendo como necessário um método rigoroso que passasse a ser seguido. Então, ele apresenta a obra *Testes ABC*, sendo esta composta por oito tipos de provas. Estes testes permeou o cenário educacional brasileiro entre as décadas de 1920 e 1970, os quais

[...] podem ser analisados como instrumentos de uma nova psicométrica articulada ao tratamento estatístico, que visa identificar, lógica e objetivamente, a variedade mental e se fundamenta no conceito de maturação; contém oito provas destinadas a medir os atributos particulares do escolar, para a organização eficiente das classes escolares. [Constituindo-se num] Método prático e econômico e de aplicação em grande escala, essas provas psicológicas medem: a coordenação visivo-motora, memória imediata, memória motora, memória auditiva, memória lógica, prolação, coordenação motora; e mínimo de atenção e fatigabilidade (MONARCHA, 2001, p. 31).

Os testes ABC foram utilizados, principalmente, para “[...] medir a maturidade da criança para a alfabetização”, visando “[...] diminuir os altos índices de repetência das crianças nos primeiros anos de escolarização”, assim serviram para organizar as classes a partir de critérios (SGANDERLA; CARVALHO, 2010, p. 2).

É nesse sentido que a escola necessita comprometer-se com a alfabetização, bastando, apenas, que invista nas crianças repetentes para, a partir daí, repensar suas metodologias de alfabetização, em sentido amplo.

Embora, a partir desse contexto, no período de 1920 a 1970, a alfabetização no Brasil

[...] era entendida como o aprendizado da leitura e escrita, sendo o método de ensino subordinado ao nível de maturidade alcançada pelas crianças. A medida do seu nível de maturidade levava à classificação das crianças e agrupamento em classes homogêneas para a alfabetização (SGANDERLA; CARVALHO, 2010, p. 8).

Dessa forma, os alunos eram separados por grupos agrupados de forma variada, de acordo com suas habilidades. “Classe forte para os inteligentes, classes fracas para os que [tivessem] mais dificuldade [...]” em seguir o desenvolvimento da turma (SGANDERLA; CARVALHO, 2010, p. 11).

Certamente, os professores destas classes consideradas “fracas” enfrentavam muitos desafios, pois muitas das vezes a classe não rendia, levando assim a um ensino mais trabalhoso e demorado. Por isso, cabia ao professor a se motivar e encher de esperança, visando o sucesso louvável dos seus alunos.

Se retomarmos a escola, perceberemos que, foi a partir do início da década de 1980, que esse método passou a ser minuciosamente questionado, por motivo de urgências políticas e sociais que influenciaram através de mudanças o campo de educação, especialmente o fracasso da escola no processo de alfabetização de seus educandos.

Através desse contexto deu-se início à quarta e última fase, nomeada *Desmetodização do ensino*. Conforme a análise de Mortatti (2006, p. 10), foi nesse período que

[...] introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro e colaboradores. Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas. Assim, a partir de 1980 inicia-se o quarto momento, caracterizado como “alfabetização: construtivismo e desmetodização”. (MORTATTI, 2006, p. 10).

A nosso ver, os estudos surgem não para “atrapalhar”, mas para contribuir e avançar, de forma que, em vista disso, é possível constatar que as ideias de Emília Ferreiro veio auxiliar ao

professor a compreender como a criança entende a escrita, buscando se colocar no lugar da criança e, de certa forma, encaixando-as nos níveis de escrita. Nessa perspectiva, Emília Ferreiro tem seus estudos baseados em Piaget, enquanto que os estudos de Vygotsky se preocupa com o fato de que o importante é o ponto de partida, fazendo com que o educador conheça a realidade e as necessidades das suas crianças, o conhecimento que ele já tem para saber até onde ele vai chegar. O professor age assim como mediador para que o aluno avance cada vez mais rumo ao conhecimento. Conforme afirma Mortatti (2006, p. 12):

É importante ressaltar, no entanto, que, também na década de 1980, observa-se a emergência do pensamento interacionista em alfabetização, que vai gradativamente ganhando destaque e gerando uma espécie de disputa entre seus defensores e os do construtivismo. Essa “nova” disputa, por sua vez, foi-se diluindo, à medida que certos aspectos de certa apropriação do interacionismo foram sendo conciliados com certa apropriação do construtivismo; essa conciliação, pelo que posso observar até o momento, foi subsumida no discurso institucional sobre alfabetização.

Vygotsky (2007) nos atenta para o fato de que se deve observar a aprendizagem através da Zona Proximal de Desenvolvimento (ZDP), a qual é o espaço entre duas perspectivas nomeadas como desenvolvimento real e desenvolvimento proximal. O primeiro considera tudo o que o indivíduo faz ou aprende sozinho nas suas condições de ser humano, já o segundo considera tudo que o indivíduo aprende com a ajuda de outro indivíduo experiente para que ele progrida na sua aprendizagem. Assim, esse autor defende também uma relação na qual esteja permeada as interações entre os indivíduos, nas quais o professor e os sujeitos que fazem parte do convívio social das crianças possam auxiliar para que a aprendizagem se desenvolva.

A discussão sobre a incapacidade da escola em dar conta de sua tarefa histórica fundamental e, portanto, de responder as injustiças sociais e políticas que lhe dão sustentação, não é, no entanto, exclusiva de nossa época. Ainda que de outros pontos de vista e por outras formulações, o que hoje denominamos ‘fracasso escolar’ vem-se apresentando como problema estratégico a demandar soluções urgentes e mobilizando administradores públicos, legisladores do ensino, intelectuais de diferentes áreas de conhecimento, educadores e professores, desde, pelo menos, o final do século XIX brasileiro (MORTATTI, 2000, p. 298).

Assim, compreendemos que, segundo essa autora, não podemos perder de vista que a escola, desde, pelo menos final do século XIX no Brasil, é responsável pelo fracasso de seus alunos pelo fato de que não consegue responder as injustiças sociais e políticas que lhe dão

sustentação. O interesse para que todos os alunos, ao mesmo tempo, aprendam os mesmos conteúdos, sem levar em consideração o ritmo e peculiaridades de cada um é bastante presente. Assim, essas crianças não conseguem aprender uma vez que a escola não realiza práticas pedagógicas que desenvolvam as estruturas cognitivas para a leitura e a escrita; a incompreensão da leitura e da escrita de forma interdisciplinar na formação do professor, e as condições de vida das famílias dessas crianças, influenciam na aprendizagem desses alunos. É necessário incentivar esses alunos, tanto na leitura, como na escrita. Mostrar os valores das mesmas para que possam refletir sobre quais competências estão envolvidas no desenvolvimento do processo de aprendizagem.

Reconhecer a professora como capaz de teorizar sobre a sua prática é para nós um princípio teórico-epistemológico que alicerça nossa postura política e que nos faz considerar a escola como um espaço de teoria em movimento permanente de construção, desconstrução e reconstrução. A professora no exercício da prática docente é portadora de uma teoria adquirida em seu curso de formação inicial, teoria atualizada a cada dia, em sua relação com as crianças na sala de aula e com as suas colegas professoras nas reuniões pedagógicas, nas experiências que vive dentro e fora da escola, nas leituras que faz, nos cursos que participa, nas reflexões que produz (GARCIA, 2015, p. 12).

A nosso ver, falta ao profissional de qualquer área tomar consciência de que a universidade serve para que os sujeitos despertem para a tomada de consciência crítica por meio de pesquisas relacionadas à sua prática de forma séria e comprometida, desde que haja preocupação em qualquer área no qual o sujeito esteja tendo dificuldade em desenvolver a sua prática pedagógica a contento, com vistas a favorecer seu aluno em sala de aula e fora dela.

O que percebemos, muitas vezes, são profissionais cansados, explorados, sem ânimos, desvalorizados profissionalmente e financeiramente, embora isso não impeça que haja profissionais extremamente comprometidos e outros, sem o mínimo de compromisso com o seu fazer pedagógico quando, ou banaliza as teorias com as quais foram trabalhadas na época de sua formação inicial ou não mais retoma aos estudos e leituras que foram desenvolvidas na sua formação inicial, de modo que deve dar continuidade a sua formação continuada, seja por meio de estudos, seja por meio de leituras, seja por meio de participação em congressos e/ou eventos acadêmicos na sua área para se atualizar.

3 DIFERENTES OLHARES PARA A ALFABETIZAÇÃO

3.1 CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO COM BASE EM ALGUNS AUTORES

Inicialmente, partimos do princípio de que toda ação pedagógica assume, queiramos ou não, uma teoria que está subjacente a sua prática docente, por isso é oportuno e pertinente rever as distintas correntes teóricas que têm direcionado as práticas de alfabetização no Brasil.

Em primeiro lugar, sabemos que o ser humano não nasce lendo e escrevendo, pois essas práticas instrutivas só são desenvolvidas através do ensino e da aprendizagem. A aprendizagem, de acordo com as ideias de Vygotsky, é o processo que se faz essencial no tocante à constituição do indivíduo. Esta característica é de origem biológica e sociocultural. Ou seja, os processos elementares são de origem biológica, porém as funções psicológicas superiores são de origem sociocultural. Assim, a aprendizagem é um processo importantíssimo necessário e universal para que sejam desenvolvidas na criança características humanas não naturais, como a leitura e a escrita. (VIGOTSKY, 2006, p. 115)

Sob esta ótica, Kramer e Abramovay (1985) conceituam a alfabetização como um processo amplo e em construção, além disso, como:

[...] Um processo ativo de leitura e interpretação, onde a criança não só decifra o código escrito, mas também o compreende, estabelece relações, interpreta. Desse ponto de vista, alfabetizar não se restringe à aplicação de rituais repetitivos de escrita, leitura e cálculo, mas começa no momento da própria expressão, quando as crianças falam de sua realidade e identificam os objetos que estão ao seu redor. Segundo nosso enfoque, pois, alfabetização não se confunde com um momento que se inicia repentinamente, mas é um processo de construção (p. 104).

Nesta visão, é possível entender que o processo de alfabetização é extremamente complexo e desafiador, por isso deve ser pensado e problematizado com extrema seriedade. Nesse sentido, não podemos negar que a alfabetização perpassa pelo processo de codificação e a decodificação de sons e sílabas, porém deve-se compreender que a alfabetização não pode ser uma ferramenta voltada apenas para a memorização e para que a criança aprenda a ler e a escrever, é preciso desenvolver um conhecimento de especificidade conceitual, ou seja, compreender a escrita profundamente voltado para o que ela significa graficamente em relação a linguagem.

Desse modo, sobre a alfabetização, Soares (1985) também afirma que:

Etimologicamente, o termo alfabetização não ultrapassa o significado de levar à aquisição do alfabeto, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever. Torna-se por isso, aqui, alfabetização em seu sentido próprio: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de escrita e leitura (SOARES, 1985, p. 20).

Conforme citado por Soares (1985), podemos compreender que a alfabetização, em seu sentido próprio e específico, é um processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e de escrita. Desta feita, é preciso proporcionar aos alunos, no processo de aprendizagem da língua escrita, uma reflexão no tocante à relação existente entre código e o significado, fazendo com que compreendamos o que se passa a nossa volta.

No cotidiano escolar, o processo de alfabetização em si, se dá ou deve se dá, através do nome da criança, tendo assim o primeiro contato com sua identificação, de sua identidade, da descoberta do seu eu e de como essa descoberta pode se representar. Na Educação Infantil, a criança começa a reconhecer as letras do seu próprio nome, mesmo às vezes sem saber nomear as letras, vendo-as apenas como desenhos. Em seguida, a percepção de visualizar as letras fora do contexto do seu próprio nome e em outros contextos de mundo vem à tona. Por fim, a criança passa a relacionar o som a letra, e vice versa, de modo que vai juntando sons e letras para a formação de palavras e frases, quando começa a entender que as letras também estão relacionadas aos fonemas, aos sons de cada letra.

É interessante, aliás, afirmar que as primeiras escritas feitas pelos educandos no início da sua aprendizagem devem ser consideradas como produções de grande valor, uma vez que, de alguma forma, os esforços foram colocados nos papéis para representar ou expressar algo.

Desse forma, o papel do professor se torna de modo efetivo na apropriação da cultura pela criança através do conhecimento produzido historicamente, sendo este não óbvio e nem imediato que precisa ser explicitado e construído aos poucos, assim como afirmam Kramer e Abramovay (1985):

[...] A alfabetização não se dá em um momento; e sim através da construção. Precisamos ter em mente que as formas de representação e expressão do e sobre o mundo vão se diversificando aos poucos, e se tornando mais complexas: de início são motoras e sensoriais; em seguida simbólicas; posteriormente são codificadas (p. 104).

Portanto, percebemos na afirmação acima, que durante essa construção a criança precisa perceber que cada som pode ser representado por uma figura, e essa figura é um desenho

específico, ou seja, as letras. Diante disso, por consequência, a junção das letras formam as sílabas e das sílabas formam frases e textos. Quando a educando compreende esse processo e passa a usar com autonomia a mesma estará alfabetizada, em sentido restrito, já que a criança consegue codificar e decodificar os símbolos gráficos e associar aos sons correspondentes.

É evidente que a alfabetização não é um processo fácil. Há muitos desafios enfrentados pelo professor para que a criança compreenda esse processo. Esse processo exigirá muito empenho do professor, além de tempo para que esse pensamento seja construído tanto por parte do professor alfabetizador, porque as atividades em sala de aula requerem planejamento e reflexão para que se tornem significativas e acompanhe o processo de aprendizagem de cada aluno, como da criança porque requer a elaboração de muitos conceitos.

3.2 PERSPECTIVA COGNITIVISTA ESTRUTURALISTA DA ALFABETIZAÇÃO

Para descobrir como a criança pensa a respeito da escrita e da leitura quando se inicia no processo de alfabetização Emília Ferreiro – doutora pela Universidade de Genebra e orientanda de Jean Piaget – publicou em suas pesquisas, juntamente com seus colaboradores e realizadas principalmente com criança argentinas e mexicanas, a psicogênese da língua escrita que demonstra como, num processo evolutivo, a criança constrói o conhecimento da escrita e assim, desvelou os procedimentos pelos quais as crianças aprendem a ler e a escrever.

Segundo Mortatti (2000) essa teoria de Emília Ferreiro, o construtivismo, buscou respostas para a necessidade de formulação para superar os problemas sociais, políticos e educacionais que eram vividos da época, utilizando-se de um discurso de revolução conceitual. Representado pela construção do conhecimento linguístico pela criança, e valorizando o desenvolvimento da aprendizagem do sujeito cognoscente e ativo, o construtivismo discute as hipóteses por que passam a criança em seu processo de elaboração da escrita.

Desse modo, suas investigações trouxeram um novo olhar para o fazer pedagógico da sala de aula. Antes da psicogênese o foco do processo de ensino-aprendizagem era no professor e após esse foco passa-se para o como se aprende. Isso levou os educadores a rever radicalmente os seus métodos.

A partir dessas pesquisas buscou-se explicar a perspectiva psicolinguística, resultado segundo Mortatti (2000),

[...] do entrecruzamento de dois marcos conceituais da teoria da linguagem de N. Chomsky e a teoria da inteligência de J. Piaget, a aquisição da língua escrita pela criança como processo psicogenético, que se inicia antes da escolarização e que segue uma linha de evolução (FERREIRO apud MORTATTI, 2000, p. 264).

Mortatti ainda afirma:

As conclusões resultantes das investigações sobre o conhecimento da evolução psicogenética da aquisição da língua escrita se apresentam, portanto, como uma “revolução conceitual” em relação às concepções tradicionais sobre alfabetização, passando a demandar, por um lado, conceber-se: a língua escrita como um sistema de representação e objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade e não como código de transcrição de unidades sonoras nem objeto escolar; sua aprendizagem como conceitual e não como aquisição de uma técnica, ou seja, como um processo interno e individual de compreensão do modo de construção desse sistema, sem separação entre leitura e escrita e mediante a interação do sujeito com o objeto de conhecimento; e a criança que aprende como um sujeito cognoscente, ativo e com competência linguística, que constrói seu conhecimento na interação com o objeto de conhecimento de acordo com uma sequência psicogeneticamente ordenada (MORTATTI, 2000, p. 267).

Assim, essa teoria construtivista estabelece uma concepção de criança como um sujeito ativo e dinâmico, a qual interage com o ambiente, com as pessoas e com os objetos que estão inseridos ao seu redor. Essa criança reformula suas hipóteses, produções espontâneas na tentativa de resolvê-los e, nesse processo, constrói suas próprias categorias de pensamento, percebendo assim que a escrita representa a fala. Tal sujeito, cognoscente, está presente na aprendizagem da leitura e da escrita, portanto a questão essencial para a alfabetização deixa de ser perceptiva e passa a ser conceitual. Assim, a escrita pode ser concebida como um sistema de representação da linguagem e sua aprendizagem se converte em apropriação de um novo objeto do conhecimento, ou seja, numa aprendizagem conceitual.

Para pensar a escrita leva-se em consideração os aspectos construtivos. Esses aspectos têm relação com o que se quis representar e os meios utilizados para criar diferenciações entre as apresentações. Desse modo, a escrita infantil segue numa linha de evolução regular e passam pelas fases de desenvolvimento nas quais Emília Ferreiro (2001), dividiu em hipótese pré-silábica; hipótese silábica; hipótese silábica- alfabética e hipótese alfabética.

No **primeiro estágio** de hipótese pré-silábica a criança visualiza a escrita como uma forma de desenhar, não se estabelecendo nenhuma correspondência entre a pauta sonora e a produção escrita. Ou seja, a criança vai percebendo que além dos desenhos, que existem outras formas de representar a língua e usa um conjunto de rabiscos, traços, números e letras na

intenção do que ela escreveu é para ser lido. Nesta fase também ela ainda não faz relação entre a escrita e a fonetização.

Segundo Ferreiro (2001), é um período de grande esforço intelectual pois as crianças estabelecem critérios de diferenciação entre as escritas. Esses critérios se expressam sob dois eixos: o eixo quantitativo (escrita de palavras diferentes com variedade na quantidade de letras) e o eixo qualitativo (variar o repertório de letras que utiliza de uma escrita para outra). “A criança começa por descobrir que as partes da escrita (suas letras) podem corresponder a outras tantas partes da palavra escrita (suas sílabas)” (FERREIRO, 2001, p.24).

[...] Ambas as hipóteses, a da quantidade e a da variedade, são construções da criança, no sentido de elaborações internas que não dependem do ensino do adulto e nem da presença de amostra de escritas onde podem aparecer anotações de uma ou duas letras, com reduzida variedade interna. São construções próprias da criança que tampouco podem ser explicadas por confusões perceptivas (FERREIRO, 2001, p.46).

No **segundo estágio** de hipótese silábica, a criança inicia o processo de fonetização, ou seja, a criança dá valor sonoro a cada letra componente da palavra. Nesse estágio, cada letra vale uma sílaba. O que ela escreve é a representação da fala. Segundo a autora, a criança evolui até chegar a uma exigência maior, ou seja, uma sílaba por letra sem omitir sílabas e sem repetir letras (FERREIRO, 2001)

Já no **terceiro estágio** de hipótese silábica- alfabética a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vai além da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e quantidade mínima de grafia. Nessa fase, a criança consegue compreender que a escrita representa o som da fala e descobre que o esquema de uma letra para cada sílaba não funciona e acrescenta letras a escrita.

Por fim, no **quarto e último estágio** de hipótese alfabética, a criança busca solucionar conflitos internos, entre a hipótese que se coloca e a escrita convencional. Este estágio, diz Ferreiro (2001, p.27) “marca a transição entre os esquemas prévios em via de serem abandonados e os esquemas futuros em vias de serem construídos”. E completa:

A criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como unidade, mas que ela é por sua vez reanalisável em elementos menores, ingressa no último passo da compreensão do sistema socialmente estabelecido. E, a partir daí, descobre novos problemas: pelo lado quantitativo, que se por um lado não basta uma letra por sílaba, também não se pode estabelecer nenhuma regularidade duplicando a quantidade de letras por sílaba (já que há sílabas que se escrevem com uma, duas, três ou mais letras); pelo lado qualitativo, enfrentará os problemas ortográficos (a identidade de som não garante

identidade de letras, nem a identidade de letras a de sons). (FERREIRO, 2001, p. 27).

Na hipótese alfabética, a criança já entende que cada letra da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba. Já consegue perceber a natureza intrínseca do sistema alfabético, interpreta o valor sonoro das letras e compreende que a escrita é um modo de se comunicar.

Segundo a autora, o professor deve considerar as construções individuais de cada criança, como passos importantes na elaboração da escrita. Diz ainda que a alfabetização nada possui de mecânico do ponto de vista da criança que aprende, dessa forma, a alfabetização não é uma questão de método, é sim uma questão de construção.

Para Soares (2003, p.18), “o construtivismo constituiu uma teoria mais complexa e nos trouxe conhecimento sobre os processos de desenvolvimento da criança”, mas não definiu o papel do professor no processo de interação com o aluno.

Hoje acontece o contrário: todos têm uma bela teoria construtivista da alfabetização, mas não têm método. Se antigamente havia método sem teoria, hoje temos uma teoria sem método. E é preciso ter as duas coisas: um método fundamentado numa teoria e uma teoria fundamentada no método (SOARES, 2003, p.17).

Soares (2012) continua dizendo que a proposta de Ferreiro também “teve uma contribuição muito significativa, porque, com base na teoria psicogenética de Piaget, Emília Ferreiro esclareceu o processo pelo qual a criança compreende a língua escrita como um sistema de representação e se apropria do princípio alfabético” (SOARES, 2012 p. 6).

Dessa forma, é necessário permitir que a criança reflita, reformule suas hipóteses, construindo assim suas próprias categorias de pensamento. Porém, é preciso levar em conta que estas etapas acontecem de maneira relativa. As crianças têm idas e voltas, no mesmo momento de escrita (mesmo texto) apresentam hipóteses sobre a escrita das mesmas palavras de modo distinto, porque as formulações não se sucedem necessariamente.

3.3 PERSPECTIVA DISCURSIVA DA ALFABETIZAÇÃO

Nesta perspectiva a compreensão de linguagem da linguagem é vista de modo histórico-social, nas quais Smolka (1989) aborda a alfabetização como um processo de uma interação

constante e contínua. Fundamenta-se nas teorias de L.S. Vygotsky, M. Bakhtin e M. Pêcheux, confrontando assim com os resultados da pesquisa de Ferreiro (MORTATTI, 2000, p.275).

A partir disso, a alfabetização se torna um conjunto de práticas sociais em que a escrita é um sistema simbólico. Smolka (2008) enfatiza o papel do mediador, que age como um “regulador” na relação com a criança visto que sem ele o processo de compreensão do uso da escrita, pelas crianças, fica comprometido. A autora afirma que:

A alfabetização não implica, obviamente, apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações. Nem tampouco envolve apenas uma relação da criança com a escrita. A alfabetização implica, desde sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura (SMOLKA, 2008, p. 69).

Conforme afirmado anteriormente, a dimensão cultural da linguagem e da escrita ocupa um espaço maior que na visão de Emília Ferreiro, vendo que a participação e interação com outro nessa relação de ensino provoca o desenvolvimento.

Através da linguagem entramos num processo de interação e troca com o outro permitindo a cada indivíduo constituído dessa interação de totalizar-se para obter seu potencial.

Bakhtin (1999, p. 112) diz que “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor”. Como interlocutor privilegiado na relação de ensino no espaço escolar, o professor organiza o trabalho pedagógico de maneira, dando voz a seus alunos, de modo que as alteridades dentro dos processos escolares vão se construindo e se interconstituindo sempre indagando seus alunos, apontando, informando, relacionando, nomeando, explicitando, convidando e convocando as crianças a participarem, constituindo assim, o objeto da interação do locutor e do ouvinte.

De acordo com Soares, Aroeira e Porto (2010), a partir da década de 1980 várias teorias apontaram que a aprendizagem da escrita não estava limitada apenas ao domínio de correspondência entre a decodificação e a codificação, mas configurava-se como um processo ativo, no qual os desde o início do contato com a escrita a criança construiria e desconstruiria a respeito da língua escrita como um sistema de representação.

Desse modo, surge o conceito de letramento em meados da década de 1980. O conceito ganha destaque no cenário educacional brasileiro na década de 1990, trazendo os estudos de Soares (1998) e Kleiman (1995). O *letramento* ressalta o uso das práticas de ler e escrever, para além do domínio da leitura e da escrita, ampliando-os para o uso dessas habilidades em práticas

sociais, nas quais o ler e escrever são necessários. Caracteriza-se pelo saber fazer uso do ler e escrever na sociedade.

Os pressupostos do paradigma do letramento se baseiam teoricamente no sociointeracionismo, com foco nas práticas sociais da escrita e da leitura e na concepção de letramento, que é formar leitores e produtores de texto dada também a ênfase na leitura e produção de textos, e na apropriação dos usos e funções da língua. A vida da criança vai além dos livros didáticos e literaturas. Começa a perpassar em propagandas, rótulos, revistas, receitas e outros diferentes gêneros, pois permitindo o domínio e a apropriação da leitura e escrita de forma efetiva que se prolonga ao longo da vida, com a participação nas práticas sociais que incluem a língua escrita.

[...] A alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p.14).

A Alfabetização e o Letramento são processos diferentes, cada um com sua característica e singularidades, porém ambos estão interligados tendo em consideração a aprendizagem da leitura e da escrita. Nesse processo, o professor é o mediador nesta prática de alfabetização. É necessário um olhar fundamentado em conhecimentos do processo psicogenético, fonológico, linguístico e saber traduzir essas fundamentações numa prática adequada.

Há assim uma diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser letrado (atribuindo a essa palavra o sentido que tem literate em inglês). Ou seja: a pessoa que aprende a ler e a escrever – que se torna alfabetizada – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – que se torna letrada – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é analfabeta – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é alfabetizada, mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita (SOARES, 1998, p. 36).

Socialmente e culturalmente, a criança letrada tem outra condição cultural, o qual a se refere ao modo de viver na sociedade, sua relação com os outros, com o contexto, ou seja, sua relação com bens culturais se torna diferente. A criança se alfabetiza num contexto de letramento e se letra ao mesmo tempo que se alfabetiza apropriando-se e dominando o sistema de leitura e escrita e seu uso social.

4 O PROFESSOR ALFABETIZADOR ENQUANTO PESQUISADOR

Durante muito tempo considerou-se que para ensinar bastava saber. É possível observar aí uma utopia presente no contexto de uma humanidade aparentemente perdida. Pode-se analisar que essas relações vividas no trabalho docente têm alterado consideravelmente essa visão, entretanto vê-se ainda uma situação muito distante do que podemos considerar o ideal. Vemos nos meios de comunicação falas de grande importância, mas quando se observa o real pode-se notar que muitas vezes nada é como necessitaria ser. Por isso, o professor alfabetizador deverá pesquisar como se dará a construção da sua prática e do seu ensino, criando assim várias

possibilidades para seus alunos. Assim, o grande educador Paulo Freire (1996 p.32) afirma no livro “Pedagogia da Autonomia” que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

E continua:

Pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando "curiosidade epistemológica". A curiosidade ingênua, de que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente destrigoso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito. Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja "promoção" da ingenuidade não se faz automaticamente.

Contudo, refletir a pesquisa em relação à docência enquanto processo investigativo deve ser entendido sob a perspectiva da formação e também como comprometimento ético e político. É a interpretação destes elementos que nos tornará perceptível de como se dará as estratégias e instrumentos adequados aos fundamentos teórico-epistemológicos e ideológicos da sua prática, pois isso é de grande importância que o professor alfabetizador se perceba como pesquisador.

Refletir a formação inicial do professor não é suficiente. O aprender, no sentido de refletir mais sobre a sua profissão durante a prática educativa e o desenvolvimento profissional atrelado à busca contínua de conhecimentos são posturas cada vez mais sérias advindas dos professores.

Desse modo, em vista dos desafios presentes diariamente nas salas de aula é necessário compreender que devemos nos convencer de que pode-se ir ainda mais além, quando temos um olhar voltado diferenciado para a formação continuada que, necessariamente, não se produz apenas no interior de pós-graduação, em nível de especialização, mestrado ou doutorado, mas também nas leituras que produz, nas trocas de experiências entre os professores de distintas realidades e que podem progredir a formação docente, resultando assim, na construção de uma prática que a formação inicial não é capaz de suprir.

Sabe-se então, que a leitura e escrita profissional são ferramentas essenciais complementares, pois permitem reconstruir critérios teóricos e estabelecer laços entre esses critérios, conceitos e explicitação de conhecimentos didáticos envolvidos na prática. Não é somente pela comunicação, mas também porque a escrita e leitura tornam possível reflexões com um tipo de profundidade que não é possível com a simples oralidade.

Segundo Garcia (1996), os autores José de Souza Martins, Carlos Ginzburg e Paulo Freire tem ajudado a refletir sobre a questão da compreensão do conhecimento produzido pelas professoras e crianças de classe popular. Um conhecimento voltado para o resgate da produção no cotidiano escolar, sendo esse tão essencial para as práticas dos próprios professores alfabetizadores, prática essa que, muitas vezes, não é valorizada previamente.

No processo de transformação da professora alfabetizadora em professora pesquisadora estabelece-se um movimento prática- -teoria-prática como critério de verdade. É no cotidiano da sala de aula que a teoria é validada, iluminando a prática e fazendo-a avançar, confirmando-se ou sendo negada pelas evidências empíricas, o que desafia à construção de novas explicações. Daí que as discussões teóricas são todo o tempo reportadas à prática alfabetizadora trazida pelas professoras, num processo que visa à recuperação da unidade dialética teoria e prática. A teoria vai sendo atualizada e ganhando sentido e a prática vai adquirindo maior consistência. A primeira leitura da escola, na medida em que a teoria é incorporada, vai se tornando mais fina e aguçada, possibilitando à professora ler a realidade escolar em sua complexidade, antes desapercibida. O olhar ocasional torna-se olhar intencional e mais apurado, porque enriquecido pela teoria (GARCIA, 1996, p.23).

Desse modo, é visível que para formar cidadãos críticos, alfabetizados e conscientes não existe uma fórmula pronta e acabada, do tipo receitas pronta ou um manual de instrução. É pertinente saber que a prática diária em sala de aula e a realidade da turma sempre exigirão do professor a saída de sua zona de conforto que a formação inicial nos garante para buscarmos a atualização, a formação continuada e até mesmo a construção, desconstrução e reconstrução de um professor pesquisador que está sempre disposto a transgredir a realidade e os desafios impostos pela falta de investimento numa educação de qualidade. Seguindo o senso comum, o professor alfabetizador não terá a consciência de que sua rigorosidade metódica poderá estar perdendo a consciência crítica, caso fique tão somente na prática pela prática sem um embasamento reflexivo.

[...] É isto que nos leva, de um lado, à crítica e à recusa ao ensino bancário, de outro, a compreender que, apesar dele, o educando a ele submetido não está fadado a fenecer; em que pese o ensino 'bancário', que deforma a necessária

criatividade do educando e do educador, o educando a ele sujeito pode, não por causa do conteúdo cujo “conhecimento” lhe foi transferido, mas por causa do conteúdo do processo mesmo de aprender, dar, como se diz na linguagem popular, a volta por cima e superar o autoritarismo e o erro epistemológico do “bancarismo” (FREIRE, 1996).

É nesse sentido que o saber não pode ser entendido como “verdade absoluta”, ou como um ponto meramente cumulativo, ou “bancário”, palavra citada por Paulo Freire acima. Na “educação bancária”, ocorria a transmissão passiva de conhecimento do professor, entendido como aquele que supostamente tudo sabe, para o aluno, que era assumido como aquele que nada sabe. O professor preenchia com seu saber a cabeça vazia de seus alunos, depositava conteúdos, como um indivíduo deposita dinheiro num banco.

Na realidade, o saber é dinâmico porque o conhecimento não é estático, parado no tempo e no espaço, enquanto estamos em sala de aula, muitos pesquisadores estão desenvolvendo pesquisas para nos ajudar a compreender os conflitos existentes em sala de aula. Daí compreender que o professor precisa deixar essa prática bancária e entender que os conhecimentos são constantemente esperados e por isso por mais que o indivíduo saiba, estará sempre aprendendo. Mesmo nos conteúdos mais difíceis, a partir novas indagações, dúvidas e pequenos desentendimentos dos alunos podem levar o professor à reflexão, à pesquisa e a um novo entendimento do conteúdo ensinado, desse modo, ocorre desenvolvimento pela prática profissional e/ou durante ela.

Para isso, o professor alfabetizador e pesquisador pode possibilitar uma prática pedagógica que incentive o diálogo com seu aluno, se preocupe com o seu ensinar na sala de aula, porém fazendo com que este professor se coloque como um verdadeiro aluno que também está disposto a buscar e aprender, já que este está em contínuo processo de formação, pois, como já foi dito anteriormente, o conhecimento não é um objeto consolidado, e sim um processo de intensa transformação. Nesse contexto, Garcia (1996, p. 21) afirma que o professor (a),

Aprende a ver com outros olhos, a escutar o que antes não ouvia, observar com atenção o que antes não ouvia, a registrar o que observa e experimenta, a ler teoricamente a sua própria prática, a acreditar em sua capacidade profissional, na medida em que elabora estratégias metacognitivas e linguísticas. Torna-se uma professora que pesquisa e uma pesquisadora que ensina. Pesquisa em ação e que visa à ação – pesquisa-ação no melhor sentido.

Assim, na sua ação o professor alfabetizador deve procurar sempre as melhores alternativas para que seu aluno se desenvolva, respeitando suas diferenças, necessidades e o

tempo que cada aluno leva para aprender. Buscando encontrar explicações, diversidades de pontos de vista de perspectivas e respeito às demais concepções sabendo que nenhuma deve ser tomada como verdade absoluta.

Na medida em que a discussão avança, vai se delineando o papel que cumpre o analfabetismo na manutenção do status quo e a importância política de que todas as crianças se alfabetizem, independente de classe social, raça ou gênero (GARCIA, 1996).

Conforme Garcia (1996), podemos afirmar que a alfabetização é um direito humano e as bases para a aprendizagem para toda a vida auxilia extremamente no desenvolvimento da capacidade de compreensão, interpretação e produção de conhecimento. Neste conhecimento, o professor é mediador, porém deve proporcionar uma alfabetização para todos, independentemente de idade, classe social, raça ou gênero, de modo que possa contribuir para construir um presente e futuro melhor para as nossas crianças.

5 METODOLOGIA

De acordo com Minayo (2010), a metodologia vai além de técnicas. Ela engloba as concepções teóricas da abordagem, associando-se com a teoria, com a realidade empírica baseados em coeficientes da realidade. Todavia, nenhum fator substitui a criatividade do pesquisador.

Nesse sentido, diante da necessidade de explorarmos através de um olhar reflexivo para as perspectivas e desafios do alfabetizar, optamos pela pesquisa de abordagem qualitativa que pode ser descrita como uma tentativa de compreensão detalhada dos significados e propriedades situacionais apresentadas pelos sujeitos (RICHARDSON, 2009). Segundo Bogdan e Biklen (1994), esse perfil de pesquisa concentra-se com o ambiente natural e abrange a obtenção de dados descritivos, no contato direto do pesquisador com a situação estudada. Chizzotti (2003) também afirma que

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito (CHIZZOTTI, 2003, p.79).

É relevante ressaltar que optamos pela pesquisa qualitativa do tipo descritiva, que procura esclarecer e representar causas pesquisadas. De acordo com Oliveira (2010), esse tipo de pesquisa traz uma explicação detalhada da configuração de como se apresenta o fenômeno, identificando-se como uma análise profunda da realidade pesquisada. Assim, Minayo (2010) também afirma:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilha com seus semelhantes. Desta forma, a diferença entre abordagem quantitativa e qualitativa da realidade social é de natureza e não de escala hierárquica (MINAYO, 2010).

Em vista disso, é necessário entender a pesquisa qualitativa a partir da análise de práticas, compreensões e comportamentos de certo grupo de pessoas. Objetiva identificar a compreensão do grupo a ser estudado. Sendo relevante inferir que a mesma é uma espécie de análise que reflete apenas particularidades subjetivas que não podem ser traduzidos em números.

5.1 INSTRUMENTOS:

Entendendo isto, a entrevista foi um dos recursos usados na pesquisa, favorecendo, assim, uma adequada troca de ideias entre entrevistador e entrevistado, possibilitando também uma livre exposição de informações, em que a interação e instigação estão presentes.

Segundo Lüdke e André (1986):

(...) na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há imposição de uma

ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista (LÜDKE: ANDRÉ, 1986, P.34).

Assim, com a entrevista obtemos a possibilidade de refazer e criar novos questionamentos que se façam necessários de acordo com o andamento em que o tema está sendo conduzido. A entrevista é direcionada por um roteiro de questões abertas previamente elaboradas.

5.2 UNIVERSO DA PESQUISA

A entrevista foi realizada com duas professoras, as quais são professoras do 1º ano do Ensino Fundamental, sendo uma da rede municipal de ensino e outra da rede privada. Ambas lecionam na cidade de Campina Grande-PB. Possuem graduação do curso de Pedagogia, sendo assim, compreendemos que elas são aptas e conhecedoras da temática abordada para responderem os questionamentos.

A mesma foi gravada através de smartfone e transcrita no presente trabalho. No entanto, foi solicitado que seus nomes verdadeiros não fossem expostos, dessa maneira se fez necessário a utilização dos nomes fictícios aos quais se denominaram Maria, professora da rede municipal e Rosana, professora a rede privada. Atualmente, Maria leciona numa sala de 27 (vinte e sete) alunos, já Rosana numa sala de 24 (vinte e quatro) alunos.

Tendo apresentado a metodologia da pesquisa, discorreremos, a seguir, sobre a análise dos resultados obtidos.

6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

As questões da análise partiram da categorização do roteiro da entrevista composta com 4 questões e produzido previamente como se segue:

1. Compreensão sobre o que é alfabetização:

Ao serem interrogadas sobre como compreendem o conceito de alfabetização, as professoras responderam assim:

Professora 1 - “Para mim, considero uma criança totalmente alfabetizada quando já consegue escrever, ler e compreender esses dois. Mas não é apenas isso, é um processo complexo onde vamos orientar a criança em suas múltiplas necessidades, desde a sua forma de ver o mundo, até o aprender a ouvir e a falar. Claro respeitando o que ele já aprendeu na sua casa com seus pais.” **(Maria – rede municipal)**

Professora 2 – “Pra mim alfabetização é quando a criança constitui a prática de leitura e escrita. É o ato de conhecer o alfabeto e codificar signos. Porém também existe o letramento que é uma forma mais ampla. Acho que o letramento é quando os alunos encontram significado para uso social da leitura e escrita.” **(Rosana – rede particular)**

Percebe-se que as professoras entrevistadas possuem um entendimento amplo a respeito do que seria alfabetização em sua concepção, sendo esta questão de extremo valor, no tocante de que o professor/professora necessita perceber esse processo como abrangente e rico em diversos aspectos que induzem ao êxito do aluno. Além disso, o processo de alfabetização não deve ser limitado apenas a aquisição da leitura e da escrita, mas a complexidade da importância desse processo no seu cotidiano.

Confirmando o que a professora Maria afirma, Regina Leite Garcia (1998) nos diz que é preciso estabelecer a relação entre o saber acadêmico e o saber popular. É preciso que o professor seja investigador, conheça sua prática, para que assim possa estabelecer ou fazer a relação entre o saber científico que se é produzido com os alunos e o que os mesmos já trazem

como saberes cotidianos, a partir de vivências, relações sociais e familiares, esses que já vem de casa.

Já a professora Rosana traz a perspectiva de letramento bem explícita. É necessário entender que para formar sujeitos ativos e críticos, é indispensável conhecer a importância do letramento, colocando o sujeito aprendente no mundo letrado e trabalhando com os distintos usos de escrita na sociedade, gerando conseqüentemente uma aprendizagem mais ampla.

Sob esta ótica, conforme já foi citado anteriormente, a fala da professora vem reforçar o pensamento de Kramer e Abramovay (1985) quando conceituam a alfabetização como um processo amplo e em construção, além disso como:

[...] Um processo ativo de leitura e interpretação, onde a criança não só decifra o código escrito, mas também o compreende, estabelece relações, interpreta. Desse ponto de vista, alfabetizar não se restringe à aplicação de rituais repetitivos de escrita, leitura e cálculo, mas começa no momento da própria expressão, quando as crianças falam de sua realidade e identificam os objetos que estão ao seu redor. Segundo nosso enfoque, pois, alfabetização não se confunde com um momento que se inicia repentinamente, mas é um processo de construção (p. 104).

Assim, confirmamos ainda mais que o processo de alfabetização é extremamente complexo e desafiador, que deve ser pensado e problematizado com extrema seriedade. Nesse sentido, não podemos negar que a alfabetização perpassa pelo processo de codificação e a decodificação de sons e sílabas, porém deve-se compreender que a alfabetização, em sentido amplo, não pode ser uma ferramenta voltada apenas para a memorização e para que a criança aprenda a ler e a escrever, é preciso desenvolver um conhecimento de especificidade conceitual, ou seja, compreender a escrita profundamente voltado para o que ela significa graficamente em relação a linguagem.

2. Trajetória profissional como professora alfabetizadora:

Ao serem interrogadas como se deu sua história como alfabetizadora, as professoras disseram:

Professora 1 - A história é pouquinho grande (risos). Leciono desde os meus 19 anos e estou com 20 anos de profissão. Apesar de muito tempo eu busco sempre me renovar, sou apaixonada pelo que faço, mas não é fácil, a gente sofre muito sabe? Estamos cercados de olhos a nos

observar e opinar na nossa prática! Muitas vezes tiro do meu salário mesmo sendo pouquinho pra ver meus alunos aprenderem. Lembro a primeira vez que entrei na sala de aula me assustei me jogaram sozinha numa sala com 20 crianças. Naquele tempo tudo que era diferente e fui aprendendo na prática e eles me ensinaram a ser professora, a buscar atividades e formas de ensinar. Mas é assim mesmo... já passei por três escolas e cada turma e escola a gente tem novos desafios! Somos surpreendidos a cada ano e nos alegramos quando vemos nossos alunos aprendendo. **(Maria – rede municipal)**

Professora 2 - Minha história como professora na verdade começa há 6 anos. Meu primeiro contato com a escola foi como auxiliar de sala no ano de 2012 de uma turma de 1º ano, que antigamente era a alfabetização. Depois, no ano de 2014 fui efetivada como regente de uma turma do infantil 5, e no ano de 2016 voltei para o 1º ano dessa vez sendo a regente. Acompanhei essa turma durante dois anos, 2015 e 2016. Era uma turma muito boa e comprometida. **(Rosana – rede particular).**

As duas professoras começaram sua trajetória como professora alfabetizadora desde cedo. A primeira, já está há 20 anos como professora e a segunda, apesar de nova já está construindo seu caminho em busca de construir uma boa carreira profissional.

Porém, na fala da professora 1 observamos algo bastante recorrente em nossa classe de professores. O esforço e a luta por melhores condições de trabalho, criação recursos, que o sistema precário, não nos disponibiliza e ainda temos uma carga pesada de inúmeras cobranças estão sempre presentes.

Garcia (1996) dá ênfase aos inúmeros professores que desistem de sua profissão, ou que não conseguem sobreviver com os salários indignos que lhes são ofertados, os levando a prestarem concursos para outras áreas e até se submetem a empregos que não exige nenhuma qualificação. Sem escolha esquecem o seu sonho de ascensão social e “caem na real”, fazendo o caminho de volta à condição de serviçal. A fala da autora nos impacta, mas é algo que faz muita relação com o que a professora entrevistada discorreu. Apaixonam-se pela profissão, dedicam-se, desdobram-se, porém, algumas condições são precárias. O que faz tudo valer a pena realmente é quando percebe-se os esforços diários dos alunos, a busca por conhecimento e melhores condições de vida, a luta mesmo que de forma inconsciente por um país de igualdade e de valorizações.

Percebemos que o discurso da professora Maria deixa entrever seu compromisso político com a alfabetização, quando de forma humilde reconhece o quanto ato de alfabetizar é

de extrema responsabilidade, mas que nessa sua trajetória como alfabetizadora entre erros e acertos vai aprendendo com os seus alunos, são eles que a torna professora alfabetizadora.

2. Metodologias usadas no alfabetizar e os princípios que orientam essas práticas:

Ao serem interrogadas sobre quais metodologias desenvolvidas eram usadas para que as crianças aprendam a ler e a escreve e quais os princípios que orientam essas práticas as professoras responderam:

Professora 1 – Sobre as metodologias, eu gosto muito de trabalhar com jogos, para mim, eles tornam o processo de alfabetização mais dinâmico e divertido. Muitas vezes a gente tende a tornar esse processo tenso e difícil para as crianças, e os jogos educativos transformam esse momento. Tomo como princípio para orientar minha prática as ideias de Paulo Freire, sempre começo por uma palavra geradora que é familiar e faz parte do contexto das crianças, dialogamos bastante para que as crianças aprendam a ler o código da palavra, mas, além disso, aprendam a ler o que aquela palavra representa em sua realidade. **(Maria – rede municipal)**

Professora 2 – Trabalho bastante consciência fonológica como sons das palavras, sílabas iniciais, sílabas finais, rimas. Gosto muito de usar literaturas com eles para que leiam e voz alta do jeito deles. **(Rosana – rede particular)**

Percebe-se que as professoras procuram sempre se renovar de acordo com as necessidades dos alunos, não se prendendo, apenas, ao livro didático, mas, sim, buscando outros métodos, adequando as necessidades de cada um, em particular. Mesmo com muitos anos trabalhando com alfabetização de crianças cada turma é diferente cada criança tem suas especificidades, e a professora deve buscar meios para fazer com que todos aprendam mesmo que sendo de maneira diferente. Os recursos didáticos são formas muito utilizadas para a aprendizagem das crianças, porém são recursos que não se limita no ensino tradicional, mas sim muito além, a escola deve fazer com os professores se capacitem para poder aplicar esses recursos com as crianças.

A professora 1 tenta trazer para sua sala a aplicação da ludicidade através de jogos. Durante os jogos e brincadeiras, as crianças adquirem várias experiências, geram a interação

com o próximo, desenvolvem a capacidade de pensar e tomar decisões, produzindo assim conhecimento.

De acordo com Froebel (2009), os jogos e as brincadeiras são os primeiros recursos na trajetória da aprendizagem e de um desenvolvimento integral que não devem ser consideradas como meras brincadeiras divertidas, mas como estratégias de criar representações do mundo concreto com a finalidade de aprender.

Já a professora 2 trabalha com consciência fonológica. Além disso, traz para sua sala de aula a literatura. Através da Literatura Infantil a criança adquire conhecimento de mundo, conhece a realidade e relaciona com seus conhecimentos prévios, desenvolvendo, assim, o senso crítico quando, a partir de uma leitura desenvolve o diálogo, questionamento e concordâncias ou não com a visão do autor. Assim,

A leitura é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas em outros tempos e lugares que não o seu (BRASIL, 1998, p. 143).

A leitura é de suma importância para a alfabetização uma vez que é por meio dela que a criança pensa, age e compreenda a forma de estar no mundo, de acordo com os valores, os costumes e os lugares que não o seu.

3. Desafios e providências para alfabetizar

Ao serem interrogadas sobre os desafios e quais providências para alfabetizar as professoras responderam:

Professora 1 – (Risos) As dificuldades sempre estão presentes, todos os dias! Eu sempre busco a realidade da criança e traço um plano pra ela, nem sempre a gente consegue, mas não somos heróis, eu falhei inúmeras vezes. Porém um dos principais é a ausência da família no processo de alfabetização deles. O contexto deles influencia demais no processo. Tudo que acontece na casa deles é um motivo pra eles regredirem no conhecimento... ou não né? Pode também avançar porque quando os pais acompanham, o processo de alfabetização é muito mais rápido. Outro desafio também é a falta de interesse e concentração de alguns alunos. **(Maria – rede municipal)**

Professora 2 - Minhas maiores dificuldades são os grandes números de alunos por turma e ainda crianças com algumas dificuldades de aprendizagem e transtornos. Não tenho auxiliar de sala, aí fica um pouco difícil de dar atenção e o apoio que esses alunos realmente necessitam. Alguns tem muita dificuldade, porém as vezes não consigo dar a atenção devida. **(Rosana – rede particular)**

Iniciemos analisando o riso da professora 1, ao deduzir que, talvez, essa pergunta seja muito óbvia, quando, de fato, talvez seja, mas não é. Percebe-se, também, que é notória que a professora segue uma base teoria construtiva, ao, primeiramente, dar ênfase a realidade da criança e busca pedagogicamente auxiliar seus alunos como mediadora desse processo, o que é de extrema importância para o desenvolvimento de uma boa aprendizagem.

O problema citado pela professora Maria é a ausência de um acompanhamento das famílias no processo de alfabetização das crianças, dificultando assim seu trabalho em sala de aula. É preciso entender a participação da família na alfabetização da criança é de extrema importância, pois é a primeira instituição que se constitui na vida da criança e é o indispensável agente de socialização, que ocupa um lugar para toda a vida. Enquanto isso, a escola tem tempo limitado na formação do sujeito, mas de grande relevância no percurso de formação de um indivíduo.

Família e escola são dois ambientes educacionais diferentes, porém os objetivos devem ser em comum visando o desenvolvimento da aprendizagem da criança. De acordo com a Lei 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996, art. 1º, p.35) diz que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisas, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Trabalho, falta de tempo ou até pais não alfabetizados são alguns fatores que impedem e tornam dificuldades para a participação na vida escolar da criança. Apesar disso, esses responsáveis devem explicar o real interesse, colaborando assim com o processo da aprendizagem da criança. Nesse sentido, a família precisa dedicar um tempo para as crianças, motivando e instigando em seu processo da alfabetização traçando metas que possam colaborar para o desenvolvimento e crescimento intelectual e social da criança aprendente.

Já a dificuldade explanada pela professora 2 é a falta de auxiliar, tendo em vista que sua turma é muito grande e existem alguns alunos com dificuldades de aprendizagem. Assim, trazendo Vygotsky (1989), é na interação entre as pessoas que em primeiro lugar se constrói o conhecimento que depois será intrapessoal que será partilhado pelo grupo junto ao qual tal conhecimento foi conquistado ou construído. Ainda segundo o autor a atividade quando mediada ajudará a orientar o comportamento humano nos processos de internalização condizentes ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Desse modo, a mediação real tem um papel fundamental na aprendizagem do sujeito, já que as formas mais complexas do pensamento humano se constroem pela apropriação de signos culturais. A formação do pensamento se dá por meio das mediações. Assim, o professor é tido como uma figura importantíssima no processo de construção da aprendizagem, de maneira que, o mesmo conduz as relações entre as crianças, às mediando. Portanto, percebe-se a importância que a mediação pode exercer no desenvolvimento da aprendizagem de uma criança.

Assim como a professora 2, esta é uma dificuldade enfrentada por muitos professores. Algumas escolas da rede particular de ensino visa o lucro vindo dos alunos, conseqüentemente muitas vezes não dão o suporte para que o professor realize seu trabalho com qualidade, portanto, é preciso que forneçam possibilidades e principalmente que possam sempre construir, desconstruir e reconstruir a prática, para que só assim tenhamos melhores condições e uma prática construtiva e transformadora.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso retomarmos, aqui, o objetivo geral desse trabalho que foi o de compreender como se dá o ensino e prática da alfabetização, sob a perspectiva do professor alfabetizador, a partir de uma reflexão acerca das concepções e desafios de alfabetizar, com duas professoras do 1º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino e da rede privada. Desse modo, constatou-se a importância da conscientização por parte dos professores alfabetizadores quanto à necessidade de se repensar sua prática pedagógica direcionada às crianças em fase de alfabetização.

O processo de alfabetização precisa ser extremamente discutido cada dia com mais intensidade, para que não seja considerado apenas como um período em que a criança irá decodificar letras, sílabas e sons. O processo de alfabetização precisa fazer sentido para criança, ou seja, ela precisa compreender a função social que a leitura e escrita irá possibilitar para sua vivência, a leitura e escrita como algo necessário para refletir e compreender o seu contexto. Faz-se necessário permitir e levar atividades significativas para os alunos, mesmo os que ainda não desenvolveram a leitura. A leitura não se dá apenas de forma decodificada, mas através de leitura de imagens, de situações e até mesmo jogos didáticos. A criança precisa ter acesso aos livros, precisa ter acesso à escrita. A partir do processo de tentativas, conflitos e confrontos, não só de forma individual, mas coletiva também, é possível construir conhecimentos e incorporá-los ao seu contexto.

Ao trabalhar com uma estratégia de alfabetizar que objetiva a transformação é preciso levar em consideração não somente o desenvolvimento cognitivo da criança, mas também refletir sobre desenvolvimento afetivo individual, uma vez que a criança é um indivíduo complexo de múltiplas dimensões. Através disso, foi percebido durante a entrevista que, apesar dos desafios, o compromisso das professoras entrevistadas com seus alunos proporciona uma prática favorável à aprendizagem focada na formação de um sujeito autônomo construtor da própria história.

Sendo a alfabetização uma forma de proporcionar o desenvolvimento integral da criança inserida em sua realidade, capaz de indagar, refletir, explorar, analisar, descobrir, criticar, foi percebível que faz-se primordial que se desempenhe mediante um procedimento de construção da leitura e da escrita que permita a criança, a leitura e concepção de mundo, a compreensão sociocultural e a oportunidade de ser atuante na modificação do mesmo. Nesse processo construtivo da leitura e da escrita constitui-se uma alfabetização para a transformação.

A produção de novas concepções de alfabetização se concretiza através da interação entre professor alfabetizador e aluno como indivíduos de um desempenho cooperativo instaurada na prática e na reflexão que ambos realizam sobre o objeto do conhecimento a ser empenhado.

Assim, através da pesquisa e estudo desenvolvido, percebeu-se que todo o processo de Alfabetização requer atenção, preparação e dedicação antes da prática em sala de aula, para que se consiga desenvolver o aluno de acordo suas necessidades. Desse modo, é necessário um estudo de organização das atividades, para que o professor alfabetizador desenvolva atividades atrativas e construtivas e, conseqüentemente, passe a fazer uma reflexão dos efeitos da sua didática. Além disso, foi percebida também a necessidade de uma formação continuada, pois a fundamentação teórica que se obtem durante a graduação, não é suficiente se comparado às metodologias e estratégias que se precisa compreender e praticar.

Enfim, essa pesquisa, também, acaba contribuindo para propiciar significativas contribuições para docentes e futuros docentes, em que possam adquirir conhecimentos relevantes a respeito do processo de Alfabetização, afim de que, seja possibilitado ao aluno uma aprendizagem significativa, respeitando suas particularidades e todo seu processo de construção da leitura e escrita.

7 REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9 ed. – São Paulo: Hucitec, 1999.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de Dezembro de 1996.17 ed.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Conhecimento de mundo** (v. 3). Brasília: MEC/ SEF, 1998.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização sem o ba-bé-bi-bó-bu: por um construtivismo não psicogenético**. In: III Congresso Paranaense de Alfabetização. São Paulo: Scipione. 1999.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre a alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FERREIRO, E., TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Trad. D. M. Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KRAMER, Sonia; ABRAMOVAY, Miriam. **Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 52, p. 103-107, fev. 1985.
- GARCIA, Regina Leite Garcia (org.) **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. São Paulo: Cortez, 1996.
- MENDONÇA, O. S. C. **Percurso Histórico dos Métodos de Alfabetização**. In: Sônia Maria Coelho. (Org.). Caderno de Formação: Formação de Professores Didática dos Conteúdos. 2ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 02, p. 23-35. Acesso em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40137/1/01d16t02.pdf> Acesso em: 08 set. 2018.
- MONARCHA, Carlos. **Lourenço Filho e a organização da psicologia aplicada à educação**: São Paulo, 1922-1933. Brasília, DF: INEP, 2001.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo 1876/1994. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **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. Brasília, 2006. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf Acesso em: 09 set. 2018.

_____. (Org.). **Alfabetização do Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Ed. Cultura Acadêmica, 2011.

MOYSÉS, M. A. A. **Fracasso escolar: uma questão médica?** Ideias, FDE, São Paulo, p.29-31, 1988.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

SGANDERLA, A. P.; CARVALHO, D. C. **A psicologia e a constituição do campo educacional brasileiro**. Psicologia em Estudo, v. 15, n. 1, p. 107-115, jan./mar. 2010.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

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

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1998.

_____. **A reinvenção da alfabetização**. In: Presença Pedagógica, v.9, n.52, jul./ago. 2003

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação. Jan /Fev /Mar /Abr 2004 nº 25. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 17 set. 2018.

_____. Entrevista concedida a Sara Mourão Monteiro e Maria Zélia Versiani Machado. In: *Presença Pedagógica*, v.18, n.107, set./out. 2012.

SOARES, M. I. B; AROEIRA, M. L.; PORTO, A. **A alfabetização linguística da teoria à prática**. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

VIEIRA, H. M. **Prática pedagógica do professor alfabetizador**: a reflexão crítica como mediador do saber, do saber-ser e do saber-fazer. Campus Ministro Petrônio Portella. Teresina - PI. Dissertação de Mestrado. Teresina: UFPI, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10.ed. São Paulo: Ícone, 2006.