

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

DELMA MARIA PEREIRA SILVA

**RELAÇÕES ENTRE CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS NA REDE ESTADUAL DE CÁCERES - MT**

**Cáceres – MT
2015**

DELMA MARIA PEREIRA SILVA

**RELAÇÕES ENTRE CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS NA REDE ESTADUAL DE CÁCERES-MT**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da professora Dra. Jaqueline Pasuch.

**Cáceres – MT
2015**

© by Delma Maria Pereira Silva, 2015.

Silva, Delma Maria Pereira.

Relações entre concepções de alfabetização e práticas pedagógicas na rede estadual de Cáceres-MT./Delma Maria Pereira Silva. Cáceres/MT: UNEMAT, 2015.

122 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

Orientadora: Jaqueline Pasuch

1. Alfabetização - concepções. 2. Práticas pedagógicas – escolas do Estado. 3. Professoras alfabetizadoras – ensino fundamental. I. Título.

CDU: 371.13(817.2)

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Regional de Cáceres

DELMA MARIA PEREIRA SILVA

**RELAÇÕES ENTRE CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS NA REDE ESTADUAL DE CÁCERES-MT**

Profa. Dra. Jaqueline Pasuch
(Orientadora – PPGEduc/UNEMAT)

Profa. Dra. Sônia Santana da Costa
(Membro Externo – PPGEduc/UFG)

Prof. Dr. Irton Milanesi
(Membro Interno – PPGEduc/UNEMAT)

APROVADA EM: 10/02/2015

“Não basta saber ler Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e que lucra com esse trabalho”

(Paulo Freire,1991).

A Deus por ter me dado saúde e força para superar as dificuldades.

À esta universidade, seu corpo docente, direção e administração que oportunizaram a janela que hoje vislumbro com um horizonte superior, eivado pela acendrada confiança no mérito e ético aqui presente.

À minha orientadora, professora Dra. Jaqueline Pasuch, pelo suporte que lhe coube, pelas suas orientações e incentivos.

Aos professores avaliadores, Dra. Sônia Santana da Costa da UFG, Dr. Irton Milanesi e Dra Maria do Horto Salles Tiellet da UNEMAT, pelas valiosas contribuições e pela atenção e carinho com que aceitaram fazer parte da banca.

Às professoras participantes dessa pesquisa e às crianças.

À Secretaria de Educação de Mato Grosso – SEDUC, pela confiança e concessão imediata ao pedido de licença para qualificação profissional.

Aos meus pais, minhas irmãs, meus filhos e netos, primos, sobrinhos, que são o começo e a continuação da vida, brotos num eterno devir, meu cerne, pelo amor, incentivo e apoio incondicional.

A meus companheiros da turma de mestrado, nessa jornada da vida.

Enfim, a todos aqueles que de uma maneira ou de outra destinaram parte de seu tempo para participar dessa pesquisa de mestrado e a todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte da minha formação, expresso aqui a minha gratidão.

Ninguém vence sozinho!

Obrigada a todos!

*Dedico este esforço aos meus pais
Antonio Pereira da Silva (in memoriam)
e Maria Conceição dos Santos Silva
que me ensinaram, sobretudo,
o valor da vida, a alegria de viver e
o valor do estudo.*

RESUMO

A Dissertação de Mestrado intitulada “Relações entre concepções de alfabetização e práticas pedagógicas na rede estadual de Cáceres - MT” percorre o objetivo de explicitar as concepções de alfabetização reveladas nas práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras no 1º ano do ensino fundamental. Propomos nesse estudo a abordagem de pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, porque acreditamos que essa perspectiva proporciona interação entre o pesquisador e o contexto pesquisado, onde o fenômeno pode ser observado e analisado historicamente, em processo de movimento e em constante mudanças. O caminho metodológico foi delineado em momentos planejados com a colaboração dos sujeitos da pesquisa. Inicialmente, todos os/as professores/as das vinte e três turmas do 1º ano do ensino fundamental da rede estadual de ensino, atuantes no Município de Cáceres-MT participaram da pesquisa respondendo um questionário. Em seguida, identificamos as concepções de alfabetização presentes nas respostas e realizamos a escolha de professores/as alfabetizadores/as com perfis organizados conforme as concepções apresentadas. Posteriormente, conhecemos a realidade das três escolas onde as professoras selecionadas para compor a segunda etapa da pesquisa atuavam. Assim, foram acompanhados os cotidianos vividos pelas professoras alfabetizadoras em diferentes espaços e momentos, por meio de “observações participantes”, cujos registros das falas, citações, observações pessoais e os detalhes relevantes daquilo que era captado pelo olhar da pesquisadora foram feitos em um “diário de campo”, onde apresentava uma parte descritiva e outra reflexiva. Para obter informações mais específicas e que ampliassem a nossa compreensão sobre as observações realizadas nas três turmas de alfabetização, utilizamos a técnica da “entrevista” com as referidas professoras. Por fim, analisamos os dados obtidos através do questionário, das observações participantes nas três escolas selecionadas, das entrevistas com as professoras alfabetizadoras, assim como, de documentos das escolas, os quais foram sistematizados de forma descritiva no presente texto dissertativo. Os resultados da pesquisa evidenciaram que as relações entre as concepções e as práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras no 1º ano do ensino fundamental pautam-se pelo arcabouço teórico-metodológico de metas políticas da alfabetização na perspectiva do letramento e mesclam as formas de trabalho pedagógico entre concepções de ensino tradicional, socioconstrutivista e interacionista.

Palavras-chave: Concepções de Alfabetização, Práticas Pedagógicas, Professoras Alfabetizadoras.

ABSTRACT

The Master's thesis "Relationship between literacy pedagogical conceptions and practices in the state system of Cáceres - MT" travels the aim of clarifying the concepts revealed in literacy teaching practices of literacy teachers in the first year of elementary school. We propose in this study the qualitative research approach, ethnographic, because we believe that this perspective provides interaction between the researcher and the researched context, where the phenomenon can be observed and analyzed historically moving process and constantly changes. The methodological strategy was outlined at planned times with the collaboration of the research subjects. Initially, all teachers as of the twenty-three classes of the first year of primary education of the state school system, operating in the city of Cáceres-MT participated in the study by answering a questionnaire. We also identify the literacy concepts in the answers and realize the choice of teachers the literacy profiles with the organized according to the notions and concepts. Later, we know the reality of the three schools where the teachers selected to comprise the second stage of the research worked. So, the daily experienced by literacy teachers in different spaces and times were followed by "participant observation", which records the speeches, quotes, personal observations and the relevant details of what was captured by the look of the researcher were made in a "field diary ", which presented a descriptive part and other reflective. To obtain more specific information and broaden our understanding of the observations made in the three literacy classes, we use the technique of "interview" with those teachers. Finally, we analyze the data obtained from the questionnaire, the participant observations in the three selected schools, from interviews with literacy teachers, as well as of school documents, which were summarized descriptively in this argumentative text. The survey results showed that the relationship between the conceptions and pedagogical practices of literacy teachers in the first year of primary school guided up by methodological theoretical framework of literacy policy goals in literacy perspective and mixed forms of pedagogical work between conceptions of traditional education, social constructivist and interactionist.

Key-words: Conceptions of Literacy, Practices Pedagogical, Literacy teachers.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- ANFOPE** - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- ANPEd** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- CAPES** – Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEALE** – Centro de Alfabetização, leitura e Escrita
- CEFAPRO** - Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação
- CESGRANRIO** - Centro de Seleção de Candidatos ao Ensino Superior da Grande Rio
- DC** – Diário de Campo
- FTP** - Formas de Trabalho Pedagógico
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional
- MEC** – Ministério da Educação e Cultura
- OCs** – Orientações Curriculares para o Estado de Mato Grosso
- ONU** - Organização Nações Unidas
- PNAIC** - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
- SEA** – Sistema de Escrita Alfabética
- SEDUC – MT** – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso
- SIGA** - Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem
- SME** – Secretaria Municipal de Educação
- TCLE** – Termo de Consentimento Livre Esclarecido
- UFMG** – Universidade Federal de Minas Gerais
- UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- USP** – Universidade de São Paulo
- ZDP** - Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE FOTOS, QUADROS E GRÁFICOS

Fotos

Foto1: O município de Cáceres - Fonte: Site da Prefeitura Municipal	22
---	----

Gráficos

Gráfico 1 – Concepções e práticas pedagógicas de alfabetização.....	28
Gráfico 2 – Professores alfabetizadores	29
Gráfico 3 – Escolas da Rede Estadual do Município de Cáceres-MT.....	29

Quadros

Quadro 1 – Trabalhos apontados nos três descritores e que foram analisados.....	30
Quadro 2 – Formação profissional.....	48
Quadro 3 – Tempo de trabalho docente.....	49
Quadro 4 – Profissionalidade	50
Quadro 5 – Significado de Alfabetizar	51
Quadro 6 – Significado de letrar.....	53
Quadro 7 – Possíveis diferenças entre alfabetizar e letrar.....	55
Quadro 8 – Alfabetizar letrando	58
Quadro 9 – Significados de criança alfabetizada.....	60
Quadro 10 – Quando uma criança está letrada.....	62
Quadro 11 – Práticas pedagógicas alfabetizadoras.....	64
Quadro 12 – Relações das práticas alfabetizadoras com as OCs	66
Quadro 13 – Relações com outros suportes teóricos-metodológicos.....	67
Quadro 14 – Relações entre prática alfabetizadora com os letramentos	69
Quadro 15 – Principais dificuldades.....	70
Quadro 16 – Participações em processos de formação continuada.....	72
Quadro 17 – Sentido da escolha profissional na alfabetização	74

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I	
CAMINHO METODOLÓGICO TRILHADO	21
1.1 Perspectiva teórico-metodológica.....	22
1.2 Escolha dos sujeitos da pesquisa.....	24
1.3 Observação participante e entrevistas.....	26
1.4 Balanço de produção.....	27
CAPÍTULO II	
A EDUCAÇÃO PARA TODOS E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES TENDO COMO FOCO A ALFABETIZAÇÃO	31
2.1 A luta por Educação Pública como dever do Estado.....	32
2.2 Os dilemas da formação de professores no mundo e no Brasil.....	36
2.3 Entrelaçando conceitos: alfabetização e letramento.....	41
2.4 Políticas integradas em diálogo com a alfabetização e a formação de professores.....	43
CAPÍTULO III	
ALFABETIZAÇÃO: AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS, SUAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	47
3.1 As professoras alfabetizadoras da rede estadual de Cáceres.....	48
3.2 As Concepções e Práticas Pedagógicas de Alfabetização.....	50
CAPÍTULO IV	
PERFIS DE CONFIGURAÇÃO DAS RELAÇÕES ENTRE CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA REDE ESTADUAL DE CÁCERES-MT	77
4.1 Perfis de configurações.....	83
4.1.1 Perfil 1: Professora alfabetizadora A.....	86
4.1.2 Perfil 2: Professora alfabetizadora B.....	94
4.1.3 Perfil 3: Professora alfabetizadora C.....	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	111
APÊNDICE I - Termo de consentimento livre esclarecido.....	116
APÊNDICE II – Questionário para as professoras alfabetizadoras.....	120
APÊNDICE III – Roteiros de observação.....	121
APÊNDICE IV - Roteiro de entrevista complementar as professoras alfabetizadoras realizadas conforme especificidades observadas.....	122

INTRODUÇÃO

*Trabalhar a alfabetização na perspectiva do letramento é,
portanto uma opção política.*

*Acreditar que é possível alfabetizar letrando é um aspecto a ser refletido,
pois não basta compreender a alfabetização apenas como aquisição de uma tecnologia.*

O ato de ensinar a ler e escrever, mais do que possibilitar o simples domínio de uma tecnologia, cria condições para a inserção do sujeito em práticas sociais de consumo e produção de conhecimento e em diferentes instâncias sociais e políticas.

Ciente da complexidade do ato de alfabetizar e letrar, o professor é desafiado a assumir uma postura política que envolve o conhecimento e o domínio do que vai ensinar.

(MACIEL; LÚCIO, 2008, p.16)

As transformações sociais, políticas e econômicas mudaram o mundo, o papel da Educação e, conseqüentemente, o papel do professor na sociedade. Os problemas são diferentes, as necessidades e referências culturais modificaram-se ao longo da história e novas formas de alfabetizar emergiram. Neste novo milênio, o professor precisa refletir e organizar as suas práticas pedagógicas acompanhando as transformações sociais, políticas e culturais. Pois, se há novas gerações surgindo, novas relações e concepções educacionais precisam ser pensadas para atender a essas novas necessidades.

Nesse contexto de transformações sociais, históricas e culturais, tanto no cenário econômico como no cenário político e tecnológico, as concepções e práticas pedagógicas acerca da alfabetização foram se constituindo como práticas plurais e multifacetadas, configurando uma multiplicidade de maneiras de aprender e ensinar, com diferentes nuances, sentidos e significados.

Percebe-se, assim, que o sucesso na alfabetização exige a transformação da escola em um “ambiente alfabetizador”, rico em desafios, que provoquem atos de leitura e escrita criativos, que permitam compreender o funcionamento da língua escrita, possibilitem a ampliação de seu uso social e forneçam elementos que provoquem o sujeito a pensar sobre a mesma. Deslocar o foco de visão, que muitas vezes teve o professor como centralidade do ensino, implica numa postura pedagógica na qual o sujeito da aprendizagem é quem dá o sentido ao processo de alfabetização, ou seja, centralizar o processo nas crianças em processo de alfabetização, através das interações e experiências significativas, sendo o professor o mediador das aprendizagens, o organizador dos espaços, materiais e ambientes.

A pesquisa intitulada “Relações entre concepções de alfabetização e práticas pedagógicas na rede estadual de Cáceres - MT”, insere-se na linha de pesquisa “Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso MT, sob a orientação da Prof^a Dr^a Jaqueline Pasuch. A pesquisa percorreu o objetivo de explicitar as concepções de alfabetização reveladas nas práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores do primeiro ano do ensino fundamental, especificamente, nas escolas da rede estadual de ensino do município de Cáceres MT. Para tanto, analisamos as relações existentes entre as concepções de alfabetização identificando as teorias subjacentes, que nos permitiram traçar perfis e relacioná-las com as práticas pedagógicas desenvolvidas em três turmas de primeiro ano do primeiro ciclo do ensino fundamental.

Acreditamos que o processo de alfabetização é o fundamento de toda a vida escolar da criança, alicerce para outras aprendizagens, constituindo-se como um direito e uma necessidade de aprendizagem elementar, indispensável para o bom desempenho de diversas práticas sociais no cotidiano e exigência do contexto sócio histórico e cultural.

Todavia, a alfabetização se constitui como um grande desafio histórico no Brasil, onde ainda há um significativo contingente de crianças, jovens e adultos não alfabetizados. Nesse sentido, concordamos que alfabetizar-se é um direito de todas as pessoas e este encontra-se na lista dos direitos humanos prioritários da UNESCO, desde a sua criação, em 1946. Pois, compreende-se que a alfabetização tem impacto nas mais amplas esferas da sociedade, é essencial para erradicar a pobreza, reduzir a mortalidade infantil, alcançar igualdade de gênero e garantir o desenvolvimento sustentável, a paz e a democracia. Por isso, a ONU instituiu a data 1º de janeiro de 2003, como o início da Década da Alfabetização, com um plano de ação de alcance internacional para erradicar o analfabetismo no mundo.

O Brasil, segundo levantamento feito entre 2005 e 2011 pela UNESCO, apresentado no “Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos”, era considerado como uma nação com 13,9 milhões de analfabetos adultos. O país estava entre os dez que concentravam a maior parte, sendo 72%, no total do número de analfabetos adultos do mundo, que era de 774 milhões, junto com Índia, China, Paquistão, Bangladesh, Nigéria, Etiópia e Egito. O nosso país, naquele período, era o 8º país com maior índice de adultos analfabetos.

Entretanto, nos últimos anos, o Brasil tem mostrado uma tendência de queda no índice de analfabetismo, conforme os dados do Censo de 2010, realizado pelo IBGE, que apresenta a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi de 9,6% em

2010, enquanto em 2000 era de 13,6%. Na faixa de 10 a 14 anos, havia, em 2010, 671 mil crianças não alfabetizadas, num total de 3,9%. Em 2000, era 1,258 milhão de crianças. Na faixa entre 15 e 19 anos, a taxa de analfabetismo foi de 2,2% em 2010, mostrando uma redução significativa em relação a 2000, quando era de 5%. Hoje, conforme dados do Censo do IBGE de 2013, cerca de 13 milhões de pessoas com 15 anos ou mais são consideradas analfabetas.

Em Mato Grosso o índice de analfabetismo, segundo dados da pesquisa “Síntese de Indicadores Sociais”, de 2012, divulgado pelo IBGE, somava 262 mil pessoas, o que correspondia a 8,96% da população com mais de cinco anos de idade. Os dados colocam o Estado em primeiro lugar no ranking da região Centro-Oeste com o maior índice de analfabetos. Se comparado com todos os estados brasileiros, Mato Grosso está em 17º lugar do país. No Estado, pelo menos 16,5% da população com mais de 25 anos de idade não tem instrução e frequentaram por menos de um ano alguma unidade de ensino. Já o analfabetismo em Cáceres, local da presente pesquisa, segundo os dados do IBGE, em 2010, era de 10,77% para a população acima de 15 anos.

A Constituição Federal do Brasil, de 1988, em seu Art. 208 e a LDBEN 9394, de 20 de dezembro de 1996, no seu Art.32, determinam a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental. Estes dispositivos designam ao poder público a responsabilidade de assegurar o desenvolvimento da educação com base no tripé oferta, permanência e aprendizagem, em observância às necessidades de escolarização e à formação pluricultural da população brasileira.

Estes princípios legais norteiam a política pública educacional do Estado de Mato Grosso, a qual é organizada em política específica de “Ciclos de Formação Humana”, implementada desde 1998. Essa forma de organização do ensino é coerente com a adotada pela “Política do Ensino Fundamental de Nove Anos”, hoje confirmada pelas alterações da LDBEN. A Lei número 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, altera a redação dos Artigos 29, 30, 32 e 87 da LDBEN 9.394, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental. A partir da aprovação da Emenda Constitucional 59, em 2009, a matrícula obrigatória passa a ser dos quatro aos dezessete anos de idade, cujo objetivo é de assegurar a toda a criança brasileira um tempo significativo e com maiores oportunidades de alfabetização e letramento.

Nessa perspectiva, tem-se a infância e sua singularidade como dimensão do desenvolvimento humano, a cultura e o conhecimento, onde o brincar é a expressão expoente da natureza de ser criança. Brincadeiras, jogos, danças, contos, histórias, músicas, as diversas

expressões de todas as áreas do conhecimento podem ser utilizadas como instrumentos pedagógicos dos/as professores/as, respeitando o desenvolvimento integral da criança.

Desse modo, compreendemos o momento histórico atual como adequado para se repensar, descristalizar, rever, reinventar, ressignificar o já pronto, o já posto, o instituído em relação às concepções e práticas pedagógicas de alfabetização. Há que se considerar a existência de uma política nacional de ampliação do tempo necessário para a finalização desta etapa de ensino, com contingente expressivo de crianças para alfabetizarem-se, bem como de crianças com ingresso tardio fora da faixa etária sendo atendidos por outras modalidades de ensino.

Nas “Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso - OCs”, desde 2009, as capacidades a serem desenvolvidas no I Ciclo de Formação Humana, destinado especificamente à alfabetização das crianças de seis a oito anos de idade, pressupõem uma ação integradora, a partir das necessidades de aprendizagens das crianças para que estas possam apropriar-se de diferentes linguagens, desenvolver o pensamento, transformar atitudes e construir conhecimentos. As OCs de Mato Grosso esclarecem que se deve compreender a alfabetização na perspectiva da “Psicogênese da Língua Escrita¹”, onde o processo de aprendizagem focaliza, sobretudo, o desenvolvimento das capacidades de interações das crianças entre si e com os outros, por meio de leituras, escritas, oralidades, cultura corporal do movimento, criação e reflexão da/na interlocução de ser e estar no mundo.

No trabalho com a produção de textos no I Ciclo as OCs orientam que é necessário explorar o sistema de representação simbólica, possibilitando que as crianças, a partir de suas hipóteses, compreendam a representação e a estrutura dos diferentes textos e reflitam constantemente sobre o que é produzir textos, visando às condições de produção, de circulação e de recepção. O processo de alfabetização, nesse sentido, ocorre à medida que a criança constrói representações e se apropria da estrutura da linguagem escrita por meio de hipóteses, as quais são compreendidas a partir das referências sobre a psicogênese da escrita.

Conforme as OCs (2010), a partir dos estudos da perspectiva construtivista e interacionista de alfabetização introduziram-se no Brasil e em Mato Grosso, desde a década de 1980, a teoria da aprendizagem de Jean Piaget, Henri Wallon, Lev Semynovich Vygotsky e a Psicogênese da língua escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Conforme a teoria Piagetiana, a aprendizagem da criança é construída a partir de uma interação entre o desenvolvimento biológico e às aquisições da criança com o meio, pressupõe etapas e fases de

¹ Conforme Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

mudanças ordenadas e previsíveis, pois quanto mais conhecimento, mais aprendizagem. Já Henri Wallon estabelece a relação entre motricidade, emoção, afetividade, e diferenciação no processo de desenvolvimento aprendizagem. Postula que o processo de desenvolvimento é descontínuo, marcado por rupturas, retrocessos, reviravoltas, resultado da maturação e das condições ambientais estruturados pelos adultos e pela cultura, estabelece que seja papel da escola o desenvolvimento integral da criança. Lev Semynovich Vygotsky desenvolveu a “teoria da formação social da mente” pautada no materialismo histórico dialético, que pressupõe a interdependência da história, cultura e do social. Desenvolvimento e aprendizagem são processos interativos, o desenvolvimento e aprendizagem estão intimamente ligados, a aprendizagem potencializa o desenvolvimento. Compreende que nós humanos só nos desenvolvemos quando aprendemos. Ou seja, a aprendizagem sempre depende da interação de indivíduos, mas não só de indivíduos, pode ser o livro e meios eletrônicos. Nessa interação em sala de aula o professor assume o papel de mediador de todo processo educacional e possibilita o desenvolvimento do nível, proximal, potencial da criança (MATO GROSSO, 2010).

Nas escolas da rede estadual de ensino de Mato Grosso com a implantação da política dos Ciclos de Formação Humana, ciclo básico de aprendizagem, os estudos de Emília Ferreiro e outros pesquisadores contemporâneos contribuíram para a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras, reorganizando as concepções sobre a escrita, mostrando que a alfabetização é um longo processo em que o aprendiz observa, estabelece relações, organiza, interioriza conceitos, duvida deles, reelabora, até chegar ao código alfabético usado pelo adulto.

Da mesma forma que o ser humano nasce, se desenvolve até atingir a idade adulta, a criança apresenta “fases” ou “níveis” de desenvolvimento quanto à construção do pensamento em relação à escrita. Conforme Emília Ferreiro (1987, p. 21), o processo de aquisição da língua escrita não pode ser considerado um processo natural e espontâneo, no qual o professor se limita a ser um espectador passivo, bastando rodear a criança de livros para que ela aprenda sozinha. É um processo difícil para ela, porém não mais difícil que outros processos de aquisição de conhecimento. É um processo que exige ter acesso a informações socialmente veiculadas, já que as propriedades da língua escrita só podem ser descobertas através de outros informantes e da participação em atos sociais onde a escrita seja utilizada para fins específicos.

[...] uma das primeiras tentativas de escrita da criança é o seu próprio nome e o

nome dos objetos que lhe são mais significativos. Para isto, cria hipóteses de acordo com o grau de interação do objeto escrita no seu cotidiano. O nome próprio, de acordo com Ferreiro; Teberosky (1996) costuma ser a primeira palavra escrita a ter estabilidade quando apreendida. É significativa porque representa a afirmação da identidade de cada um. Geralmente, no início do processo alfabetizatório, o professor ou o colega faz o papel de quírografo, sendo alguém que escreve em seu lugar palavras, o entendimento do saber verdadeiro é aquele que tem sentido para a vida das pessoas de sua significação. Percebe-se aqui a importância da intervenção adequada por parte dos pais e professores no sentido de mobilizar o acesso ao ambiente letrado nas mais diversas formas: livros, gibis, jornais, revistas, cartazes, panfletos, embalagens de produtos, rótulos, mapas, bulas de remédios, etiquetas etc., bem como, passeios a lugares onde se encontram placas, *out-doors*, faixadas, bibliotecas, cinema, imprensa (rádio, televisão, edição de jornal, gráfica). Esta interação com materiais portadores e produtores de textos possibilitará, com a mediação do professor, o avanço de suas hipóteses em relação a escrita, bem como a interação criança - criança, adulto - criança e criança - comunidade (PASUCH, 2000, p.112).

Para Soares (2006, p.47) “a alfabetização é a ação de ensinar/aprender a ler e escrever, e letramento, estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita” Em resposta a entrevista cedida ao Jornal do Brasil, Soares (2000) afirma que “Alfabetizar” e “Letrar” são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário, o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler, a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita. Para interagir plenamente no mundo letrado, é preciso mais do que o domínio do código. Trata-se de estar preparado para o exercício das práticas sociais.

Desse modo, Leda Tfouni (1995, p. 20) afirma que 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 uma sociedade.

Para Kramer (2006, p.98): “alfabetizar-se é conhecer o mundo, comunicando-se e expressando-se, alfabetizar não se restringe a decodificação e à aplicação de rituais repetitivos de escrita, leitura e cálculo”. Freire (2008) e Kramer (2006) concebem a alfabetização não apenas como um processo de aquisição da leitura e da escrita, mas também como um ato político e social e de conhecimento.

A aprendizagem da língua escrita envolve um processo de aculturação – através, e na direção das práticas discursivas de grupos letrados -, não sendo, portanto, apenas um processo marcado pelo conflito, como todo processo de aprendizagem, mas também um processo de perda e de luta social. [...] há uma dimensão de poder envolvida no processo de aculturação efetivado na escola: aprender – ou não – a ler e escrever não equivale a aprender uma técnica ou um conjunto de conhecimentos. O que está envolvido para o aluno adulto é a aceitação ou o desafio e a rejeição dos pressupostos, concepções e práticas de um grupo dominante – a saber, as práticas de letramento desses grupos entre as quais se incluem a leitura e a produção de textos em diversas instituições, bem como as formas legitimadas de se falar desses textos -, e o conseqüente abandono (e rejeição) das práticas culturais primárias de seu grupo

subalterno que, até esse momento, eram as que lhe permitiam compreender o mundo (KLEIMANN, 1995, p.271).

Neste sentido, Moll (1996, p.101) enfatiza que “compreender a concepção epistemológica subjacente ao processo de alfabetização é condição importante para redimensioná-la conceitualmente e em termos da prática pedagógica”.

Para explicitar nossa abordagem de pesquisa e as concepções de alfabetização que e revelam nas práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras no 1º ano do ensino fundamental, nas Escolas da rede Estadual do município de Cáceres-MT nos fundamentamos em autores e documentos legais, tais como: Abramovick (1989), Bogdan e Biklen (1994), Freitas (2007), Freire (2008), Freinet (2001), Ferreiro e Teberosky (1987-1999), Geertz (1989), Lahire (1995) Lüdke e André (1986), Moroz e Gianfalodoni (2006), Orientações Curriculares de Mato Grosso - OCs (2010), Parâmetros Curriculares Nacional (1997), Pasuch (2000 - 2005), Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (2013); Soares (2006), Tfouni (1995), Vygotsky (2007), Kleimann (1995), Kramer (2006),ok Weffort (1983), entre outros.

A partir dos estudos teóricos compreendemos que a formação da criança é permeada por diferentes linguagens verbais, artísticas, científicas e tecnológicas que podem ser utilizadas nas práticas dos professores alfabetizadores de maneira interdisciplinar, num contexto de alfabetização e letramento significativo. As relações entre letramento e alfabetização propiciam que a criança se alfabetize em uma perspectiva de múltiplos letramentos e o domínio do uso da leitura e da escrita. Assim, quando falamos em alfabetizar letrando referimo-nos à relação entre apropriação do sistema da escrita e o seu emprego efetivo em práticas sociais de leitura e de escrita.

De acordo com Pasuch (2000, p.119) na interação estabelecida pela criança entre o mundo da escrita e suas evoluções, a escola assume um espaço de grande importância:

Sua chegada ao mundo escolar é reveladora de uma historicidade que pressupõe continuidades e rupturas, avanços e desafios, construções de novas estruturas. Por isso, é necessário que a escola, enquanto mediadora dos saberes que a criança traz e aqueles sistematizados, garanta a esta sua identidade de autora na relação dialética com o saber escolarizado.

Dessa forma, no contexto educacional, cabe às professoras alfabetizadoras mobilizar competências teóricas e operativas para garantir o acesso ao conhecimento que transforme o processo de ensino e de aprendizagem, especialmente nos primeiros anos de escolarização em que a criança precisa mobilizar o conhecimento de mundo para aprender a ler e a escrever. Conforme Nóvoa (2009), o professor precisa entender a escola como espaço de formação docente em que não somente se ensina, mas que também se aprende.

Para Freire (2008), as crianças vão para a escola para aprender a ler e a escrever textos, para entender o mundo. Assim, explica que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela. Nesse sentido, cabe às professoras alfabetizadoras desenvolver práticas pedagógicas de alfabetização contextualizadas nas vivências das crianças.

Nesse aspecto, as orientações para inclusão das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental, ressaltam a importância de: respeitar a infância e sua singularidade, de compreender que a infância tem na escola, na família e na comunidade uma relação fundamental; compreender o brincar como um modo de ser e estar no mundo; incorporar nas práticas pedagógicas e no currículo as diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola; considerar as crianças de seis anos e as áreas do conhecimento; viabilizar na vivência da criança práticas de letramento e alfabetização; entender a alfabetização e letramento como eixos orientadores do trabalho pedagógico; assegurar a avaliação e aprendizagem na escola como espaços de reflexão; articular modalidades organizativas do trabalho pedagógico como meio de potencializar o trabalho pedagógico (BRASIL, 2006).

Consciente da relevância social de uma investigação na área da alfabetização, escolhemos a temática especialmente focada na relação entre as concepções e as práticas oferecidas pelos professores alfabetizadores às crianças que entram no universo escolar por volta dos seis anos de idade. A intenção de pesquisar “Como as concepções de alfabetização se revelam nas práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores” está relacionada com a prática profissional da pesquisadora que atua como professora formadora da área de alfabetização no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação do Estado de Mato Grosso – CEFAPRO, pólo de Cáceres MT.

Neste processo de investigação resgatamos os significados pessoais da escolha profissional proveniente das vivências como professora formadora da área de alfabetização. Durante os encontros formativos desenvolvidos pelo CEFAPRO, no referido pólo, nos deparamos constantemente com vários posicionamentos dos professores, especialmente das professoras alfabetizadoras, com os quais atuamos diretamente: alguns demonstram que modificaram sua prática pedagógica de ensino, tendendo a práticas mais interacionistas enquanto outros mantêm práticas tradicionais de ensino. Este fato motivou a pesquisa na temática da alfabetização e o desenvolvimento de práticas pedagógicas na rede estadual do município de Cáceres-MT.

Assim, o presente texto dissertativo está organizado em quatro capítulos, sendo que no **primeiro capítulo** apresentamos o caminho metodológico trilhado, os objetivos, a área de estudo, a perspectiva teórico-metodológica, bem como a escolha dos sujeitos e os espaços/tempos destinados a pesquisa de campo, a realização de “observação participante” e entrevistas. Ainda no primeiro capítulo apresentamos o balanço de produção da temática investigada. No **segundo capítulo** discutimos as principais políticas educacionais implicadas com o contexto de produção do estudo, destacadamente a “Educação para todos” e os desafios da formação de professores, tendo como foco a alfabetização. No **terceiro capítulo** evidenciamos as concepções de alfabetização e práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras, identificando as teorias subjacentes às mesmas, os perfis das concepções e os registros das práticas pedagógicas de alfabetização das professoras. As concepções de alfabetização das professoras alfabetizadoras revelam-se na prática de diferentes formas de trabalho pedagógico, as quais são apresentadas no **quarto capítulo**. Finalizamos o texto com as **considerações finais** que apontam desafios e perspectivas, a partir do processo de aprendizagem decorrentes da pesquisa e dos dados elaborados a partir dela. Esperamos que esta dissertação possa contribuir com a construção de conhecimentos na área da alfabetização e letramento.

CAPÍTULO I

CAMINHO METODOLÓGICO TRILHADO

*A aranha realiza operações que lembram o tecelão,
e as caixas suspensas que as abelhas constroem
envergonham o trabalho de muitos arquitetos.
Mas, até mesmo o pior dos arquitetos, difere de início,
da mais hábil das abelhas, pelo fato de que,
antes de fazer uma caixa de madeira, ele construiu mentalmente.
No final do processo do trabalho,
ele obtém um resultado que já existia
em sua mente antes de ele começar a construção.
O arquiteto não só modifica a forma que lhe foi dada pela natureza,
dentro das restrições impostas por ela,
como também realiza um plano que lhe é próprio,
definindo os meios e o caráter da atividade
aos quais ele deve subordinar sua vontade.
(MARX APUD MORAIS, 1997, p.110-111).*

Assim como o tecelão de Marx que delineia mentalmente o plano, modifica a forma, a estrutura e as características do processo de estudo de seu trabalho, em constante mudança, este capítulo se constitui numa tessitura do caminho metodológico em direção à produção do conhecimento, sobretudo levada pela vontade de querer prosseguir, pela curiosidade e postura epistemológica. Nessa travessia da curiosidade domesticada para a curiosidade epistemológica, a ínfima experiência em pesquisa científica nos desafiou o tempo todo a enfrentar os obstáculos do trabalho intelectual, de nosso pensamento, num vai-e-vem de dúvidas, perguntas, respostas, silêncios e escritas.

Tecemos o caminho metodológico em busca de explicitar o fenômeno educacional de como as concepções de alfabetização se revelam nas práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras. Desse modo, tivemos como área de estudo o contexto histórico, geográfico, social, cultural e econômico da cidade de Cáceres-MT, situada a aproximadamente 215 km da Capital Matogrossense. O referido município está localizado na Mesorregião Centro-Sul do Estado e na Microrregião do Alto Pantanal. Tem uma população de 87.942 habitantes, segundo dados do IBGE (2010) e dados do Portal do Mato Grosso (2012), faz divisa com

Mirassol d'Oeste Barra do Bugres, Nossa Senhora do Livramento, Poconé, Porto Esperidião, Lambari d'Oeste, Glória d'Oeste e o País República da Bolívia.

Foto1: O município de Cáceres



Fonte: Site da Prefeitura Municipal

1.1 Perspectiva teórico-metodológica

Propomos nesse estudo a abordagem de pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, porque acreditamos ser essa perspectiva teórica metodológica capaz de esclarecer “como as concepções de alfabetização se revelam nas práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras no 1º ano do Ensino Fundamental nas escolas da rede Estadual do município de Cáceres – MT”. Por proporcionar interação entre o pesquisador-contexto pesquisado, contato direto onde o fenômeno ocorre, os conhecimentos e a experiência pessoal apresentaram-se como suporte durante todo processo de interpretação e compreensão do objeto de estudo. No cotidiano escolar podemos apreender a visão de mundo dos sujeitos, os significados que atribuem a realidade circundante e às suas próprias ações.

A pesquisa qualitativa, conforme explicitam Bogdan e Biklen (1994, p.47-51), apresenta cinco características básicas:

Na investigação qualitativa a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o pesquisador como seu principal instrumento. [...] A investigação qualitativa é descritiva. [...] Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. [...] Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. [...] O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Segundo Geertz (1978, p.4), praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e

assim por diante. Mas, não são essas coisas técnicas que definem o empreendimento. O que define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma “descrição densa”. As técnicas etnográficas eram utilizadas quase que exclusivamente pelos antropólogos e sociólogos, entretanto os pesquisadores da área da educação começaram a fazer uso dessas técnicas nos últimos anos. De acordo com Spradley (apud LUDKE; ANDRE, 1986, p. 13) a etnografia tem um sentido próprio: “é a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo”. Para Bogdan e Biklen (1994, p.59) “a etnografia consiste numa descrição profunda dos eventos em seus acontecimentos contextualizados e datados”.

Neste estudo, realizamos inicialmente uma revisão bibliográfica, denominada como fase exploratória, para o delineamento do trabalho a ser desenvolvido, pois, como afirma Oliveira (2002, p. 119), a pesquisa bibliográfica tem por finalidade “conhecer as diferentes formas de contribuição científica que se realizaram sobre determinado assunto ou fenômeno, permitindo, assim, o embasamento teórico sobre o objeto de estudo”. É o estudo teórico que dá sustentação a análise dos dados.

Traçamos o planejamento e cronograma de realização das atividades de estudo com base na matriz de referência da perspectiva teórica e metodológica da pesquisa “Entrelaçamento de vozes num mundo analfabetizado: o contexto da Amazônia”, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, de minha orientadora Jaqueline Pasuch em boa parte da nossa pesquisa.

Todo processo de desenvolvimento da investigação está pautado sobre os princípios éticos que norteiam a pesquisa qualitativa e resolução CNS nº 466/12 que contém as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Em apêndice I Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os resultados da pesquisa serão socializados com as escolas e professoras participantes, seja por meio de entrega de cópia do texto final da dissertação, como em possíveis conversas e espaços de formação se assim o desejarem. Esperamos, assim, contribuir para reflexão sobre como as concepções e práticas pedagógicas vem sendo desenvolvidas e a melhoria do processo ensino aprendizagem na especificidade da alfabetização.

1.2 Escolha dos sujeitos da pesquisa

Após o procedimento teórico analítico-crítico, com leituras, estudos, resumos, resenhas, sínteses dos autores trabalhados, contatamos os Assessores Pedagógicos, na Assessoria Pedagógica de Cáceres/MT, para pedirmos autorização para realizarmos a pesquisa nas escolas da rede estadual. Na ocasião foram explicitados os objetivos da nossa pesquisa e fomos muito bem recebidas. Conversamos sobre a pesquisa, falamos de nossa preocupação quanto à realização da pesquisa nas escolas, por ser pesquisadora e professora formadora do CEFAPRO, sendo que o assessor que nos atendeu nos tranquilizou e disse que “as professoras costumam colaborar para realização das pesquisas”. Conservamos um pouco mais sobre a realização da pesquisa na escola, agradecemos e nos despedimos de maneira cordial (Diário de Campo).

Prosseguimos a pesquisa de campo nas escolas da rede estadual onde falamos com as coordenadoras pedagógicas e professoras alfabetizadoras e pedimos autorização para realização da pesquisa. Dialogicamente, explicamos como realizaríamos a pesquisa, sendo que os principais objetivos foram: a) informar - sobre as etapas do processo de pesquisa; b) envolver: assegurar a participação dos integrantes do processo; c) assegurar a organização democrática da ação e propiciar compromisso dos participantes; d) esclarecer questionamentos e dúvidas.

Para conversar com as professoras alfabetizadoras da rede estadual utilizamos o intervalo do recreio como mecanismo de primeira aproximação com os sujeitos da pesquisa. Ao contatar as coordenadoras pedagógicas e professoras alfabetizadoras, observamos que algumas prontamente nos atenderam e outras ficaram resistentes à nossa presença, entretanto todas colaboraram com o estudo apresentado.

Como primeira etapa de coleta de informações, entregamos um questionário para todas as vinte e três professoras da rede Estadual de Educação de Cáceres que trabalham com turmas do primeiro ano do ensino fundamental. Elas responderam o aceite de participação na pesquisa e responderem um questionário contextual, com questões acerca da profissão, concepções, significados, práticas e atitudes. Dessa forma, vinte e três professoras alfabetizadoras, ou seja 100%, responderam o questionário (APÊNDICE II).

Segundo Parasuraman (1991), o instrumento de pesquisa “questionário” é um conjunto de questões, feito para gerar os dados necessários para se atingir os objetivos do projeto.

Assim, a intenção de obter respostas de todas as professoras alfabetizadoras da rede estadual de Cáceres, por meio de um questionário, foi de elucidar aspectos constitutivos dos elementos qualitativos e intersubjetivos das concepções e práticas pedagógicas. A partir das respostas das perguntas: “Tempo de trabalho pedagógico em sala de aula” e “De que forma desenvolve as práticas pedagógicas de alfabetização?” classificamos três professoras alfabetizadoras para participarem da pesquisa, escolhidas conforme os critérios de tempo e maneira de trabalho pedagógico. A “Professora Alfabetizadora A” respondeu que trabalhava com atividades sistemáticas de alfabetização que levassem as crianças a refletir sobre o sistema de escrita, proporcionando leitura e produção de textos. A “Professora Alfabetizadora B” afirmou trabalhar de forma lúdica, com jogos, brincadeiras e materiais concretos. A “Professora Alfabetizadora C” respondeu que procurava permear as atividades com as práticas sociais de produção escrita e leitura, utilizando listas, parlendas, adivinhas, receitas, relatos.

Nesse sentido, três Professoras Alfabetizadoras A, B, C se destacaram e forma escolhidas para observação participante, entrevista da pesquisa desde a primeira etapa porque conforme o critério de tempo de trabalho pedagógico em sala de aula as professoras apresentaram tempo significativo de experiência em sala de aula, sendo 12, 13 e 15 anos de experiência e porque relataram o desenvolvimento do trabalho pedagógico de “tipo iniciativo” e de “tipo apropriativo”. As Formas de Trabalho Pedagógico - FTP podem ser distinguidas em três:

- ✓ a de tipo transmissiva, de orientação normativa, através da qual se transmitem saberes, valores ou normas, modos de pensar, de perceber e de agir, ou seja, bens culturais e ao mesmo tempo uma organização social correspondente (FTP1);
- ✓ de tipo iniciativa, de orientação pessoal, que opera principalmente ao nível das intenções, dos motivos e das disposições dos indivíduos, procurando desenvolver um aprendizado pessoal da saber (FTP2);
- ✓ e de tipo apropriativa, centrada sobre a inserção social do indivíduo, considerada enquanto mediação pela qual se exerce o ato de formação, como ponto de partida e ponto de chegada da apropriação cognitiva do real; ou seja, com base conceitual tradicional, socioconstrutivista e interacionista.(LESNES, APUD BRANDÃO 1999,p.73).

1.3 Observação participante e entrevistas

Por meio da “observação participante” em sala de aula acompanhamos as três professoras selecionadas na primeira etapa da pesquisa, nas três escolas da rede estadual, onde atuavam em turmas de alfabetização. Este tempo de imersão na pesquisa de campo foi realizado durante o primeiro semestre de 2014². Para Bogdan e Biklen (1994, p.55) as pessoas não agem com base em repostas predeterminadas a objetos predefinidos, mas sim como animais simbólicos que interpretam e definem, cujo comportamento só pode ser compreendido pelo investigador que se introduza no processo de definição através de métodos como a “observação participante”.

Assim, realizamos um planejamento prévio, com um “roteiro de observação” (APÊNDICE III) para guiar o foco do nosso olhar em todos os momentos de observação. Utilizamos o critério de saturação em pesquisa qualitativa para designarmos o momento de cessar das observações, ou seja, entende-se saturação de dados, o ponto de recolha de dados a partir do qual a aquisição de informação se torna redundante e atingiu um ponto em que a aquisição de informação é diminutiva. “O segredo está em descobrir esse ponto e parar” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.96).

Registramos as observações participantes do/no cotidiano das professoras alfabetizadoras em um Diário de Campo - DC, onde indicamos o dia, a hora, o local da observação e seu período de duração, sendo uma parte descritiva e outra reflexiva das falas, citações, observações pessoais e demais detalhes considerados relevantes. Para informações mais específicas sobre as observações realizadas em sala de aula com as professoras alfabetizadoras utilizamos o instrumento “entrevista com as professoras” (APÊNDICE IV), complementando as observações participantes. Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser usadas de duas formas. Conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 134), “podem constituir a estratégia dominante para a coleta das informações ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas”.

As escolas em que as Professoras Alfabetizadoras A, B, C trabalhavam possuíam as seguintes características básicas: 1) escola de pequeno porte; 2) escola de médio porte. A escola de médio porte possuía espaços de salas de aula arejados, recebia crianças oriundas dos

² Não podemos deixar de mencionar que no ano de 2013 tivemos greve e que o ano letivo se estendeu até o 1º semestre de 2014.

bairros circunvizinhos e distantes. Realizamos a observação participante nessas escolas na sala de aula das Professoras Alfabetizadoras A, B, C, *a posteriori* às respostas do questionário e total aceitação delas para realizarmos a pesquisa.

A metodologia de análise dos dados pauta-se no princípio da dialética, pois contempla a tríade tese-antítese-síntese. A tese é evidenciada através das concepções e práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras, a antítese na interpretação dos dados e a síntese ao agregar novos conhecimentos numa perspectiva histórica e dinâmica. O princípio dialético permite a percepção da indissociabilidade entre teoria e prática.

1.4 Balanço de produção

O balanço de produção realizado por meio digital (internet), teve como fonte de pesquisa o portal de acesso livre da CAPES, especialmente no banco de teses e dissertações (resumos) e teve como objetivo analisar o que foi produzido sobre a temática: Concepções e práticas pedagógicas de alfabetização dos professores alfabetizadores nas escolas da rede Estadual de Cáceres-MT. Delimitamos o tempo de investigação no transcurso de 1987 a 2012 como um caminho metodológico possível para contextualizar a pesquisa.

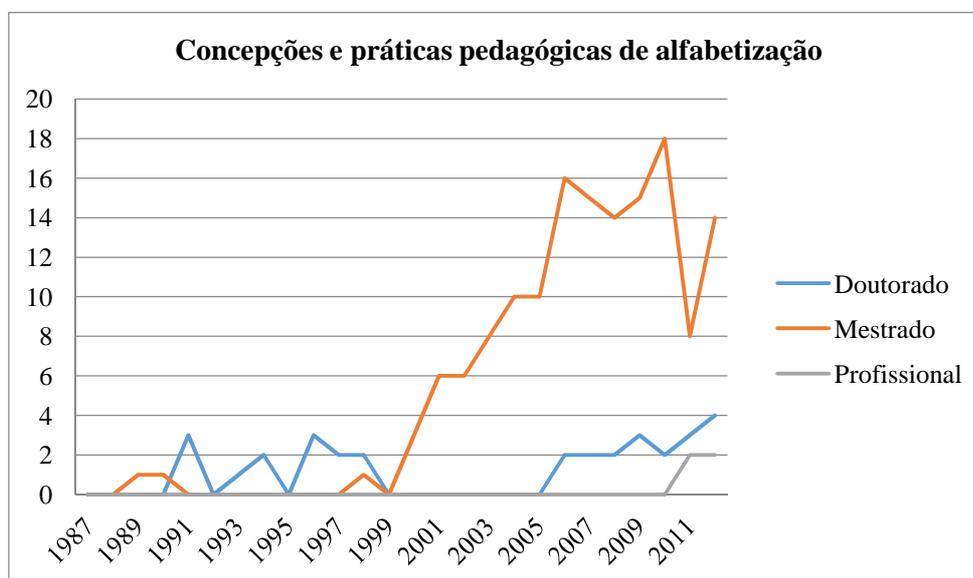
Para filtrar a busca pelas produções escolhemos os seguintes *descritores 1* concepções e práticas pedagógicas de alfabetização; *descritores 2* professores alfabetizadores; *descritores 3* escolas da rede estadual do município de Cáceres-MT. A busca foi realizada em cada descritor, entre o ano de 1987 a 2012, separadamente, “por assunto e com todas as palavras” e em cada ano correspondente. O critério de escolha deste período deve-se ao fato de que esse abarca os registros da produção de conhecimento da temática em dissertações de mestrado, mestrado profissional, doutorado da CAPES. A produção do conhecimento é um processo de construção do qual fazem parte os conhecimentos anteriores formulados (MOROZ;GIANFALODONI, 2006, p.10).

Entre teses e dissertações, os trabalhos encontrados de mestrado acadêmico e profissional e doutorado, revelaram a existência de um número maior de pesquisas nos trabalhos de dissertações de mestrado, a partir de 2003 com o ápice em 2009, entretanto não revelaram a existência de pesquisa referente às concepções de alfabetização e as relações com

as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores nas escolas estaduais no município de Cáceres-MT.

Após termos realizado a busca dos trabalhos realizados entre 1987 a 2012 passamos a seleção dos trabalhos que possuíam relação com o objeto de pesquisa. Para tanto, procedemos à leitura de todos os resumos e à classificação desses de acordo com os descritores propostos. Encontramos 104 pesquisas relacionadas com a temática em estudo com os três descritores pesquisados. Os dados revelaram a existência de um número expressivo de pesquisas nos trabalhos de dissertações de mestrado e a partir de 2003, com o ápice em 2009, de acordo com os gráficos apresentados a seguir:

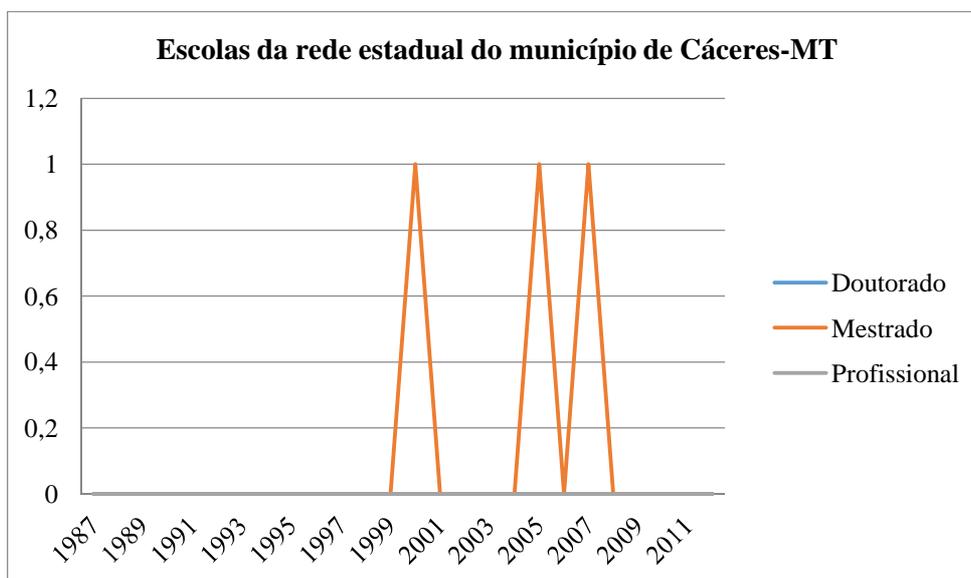
Gráfico 1 – Concepções e práticas pedagógicas de alfabetização



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora

Gráfico 2 – Professores alfabetizadores

Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora

Gráfico 3 – Escolas da Rede Estadual do Município de Cáceres-MT

Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora

Os *descritores* “concepções e práticas pedagógicas de alfabetização” e “professores alfabetizadores” apresentaram expressiva quantidade de trabalhos realizados entre os anos de 1987-2012, por isso adotamos como critérios de seleção, que seriam analisados somente os resumos em que apareceram os três descritores em pesquisas em nível nacional. De acordo com esse critério, selecionamos para análise 05 trabalhos, sendo 05 dissertações de mestrado. Procuramos identificar nos resumos das dissertações a articulação entre linha teórica,

contextualização dos estudos, objetivos, fundamentação teórica, onde, quando, como e com quem os pesquisadores realizaram a pesquisa, e analisamos as conclusões das dissertações.

O quadro a seguir apresenta a vinculação institucional do trabalho selecionado analisado, o ano de publicação, a área de conhecimento, o autor e o título.

Quadro 1 – Trabalhos apontados nos três descritores e que foram analisados

Tipo	Instituição	Ano	Área	Autor	Título
Dissertações	Universidade Tuiuti do Paraná	2008	Educação	Maristela Canário Cella Franco	Aprendizagem inicial da leitura e da escrita: concepções e prática pedagógica de professores da rede municipal de Curitiba
	Universidade Federal de Santa Maria	2007	Educação	Eliane Aparecida Galvão dos Santos	Construções teórico-práticas sobre a leitura e escrita iniciais: Um estudo com professoras alfabetizadoras
	Universidade Federal de Mato Grosso	2007	Educação	Josenir Santos de Almeida Gomes	Concepções e práticas docentes em alfabetização em Mato Grosso: últimas décadas...
	Universidade do Vale do Itajaí	2003	Educação	Heloísa Maria WichernZunino	Professoras alfabetizadoras: concepções e práticas
	Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho	2003	Educação	Maria Angélica Savian	As concepções pedagógicas que configuram a prática docente de professores alfabetizadores no 1º ano escolar

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados no Banco de Teses da CAPES

Concluimos através das análises dos resumos das 05 dissertações que no país “as concepções e práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores” tendem para a concepção teórico-metodológica “histórico-cultural” e que no paradigma atual, cabe às professoras alfabetizadoras alfabetizar letrando. Nessa perspectiva, portanto, será de grande relevância para o campo educacional das escolas da rede estadual no município de Cáceres-MT.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO PARA TODOS E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES TENDO COMO FOCO A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

*O que é letramento?
Letramento não é um gancho
Em que se pendura cada som enunciado,
Não é treinamento repetitivo
De uma habilidade,
Nem um martelo
Quebrando blocos de gramática.*

*Letramento é diversão
É leitura à luz de vela
Ou lá fora, à luz do sol.*

*São notícias sobre o presidente
O tempo, os artistas da TV
E mesmo Mônica e Cebolinha
Nos jornais d Domingo.*

*É uma receita de biscoito,
Uma lista de compras, recados colados na geladeira,
Um bilhete de amor,
Telegramas de parabéns e cartas
De velhos amigos.*

*É viajar para países desconhecidos,
Sem deixar sua cama,
É rir e chorar
Com personagens, heróis e grandes amigos.*

*É um atlas do mundo,
sinais de trânsito, caças ao tesouro,
manuais, instruções, guias,
e orientações em bulas de remédios,
para que você não fique perdido.*

*Letramento é, sobretudo,
Um mapa do coração do homem,
Um mapa de quem você é,
E de tudo que você pode ser.*

(KATE M.CHONG APUD SOARES, 2006, p.41)

Neste capítulo explicitaremos a luta histórica que tem ocorrido desde a Revolução Francesa até nossos dias por uma educação pública, laica e de qualidade que seja realmente para todos. Assim, partiremos das principais ideias de Condorcet (2008) sobre a “Educação Pública”, princípios e perspectiva estrutural da escola expostos em sua obra “Cinco Memórias Sobre a Instrução Pública” e estabeleceremos uma interlocução entre as ideias do autor com a

presente pesquisa, bem como os dilemas da formação de professores em relação à temática alfabetização e letramento.

2.1 A luta por Educação Pública como dever do Estado

Marie-Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, Marquês de Condorcet, foi um pensador, matemático, professor, enciclopedista e político revolucionista no contexto francês. De origem Francesa, nasceu em 17 de setembro de 1743 em Ribemont, na França e morreu em 28 de março de 1794 em Bourg-la-Reine, também na França. Foi considerado por seus seguidores e estudiosos como um típico representante dos ideais iluministas do século XVIII e fundador do sistema educacional francês. Destaca-se em sua biografia que era um homem pertencente à nobreza, o qual colaborou com a elaboração do sistema educativo burguês e o projeto educativo liberal republicano.

Condorcet elaborou um projeto de organização geral da instrução pública entregue à Assembleia Nacional que, apesar de não ter sido aprovado, contribuiu para um novo referencial da Educação à época. Entre as suas principais ideias, defendia o acesso de todos à instrução pública, respeito aos direitos de todas as pessoas, autonomia, independência, igualdade e liberdade, liberdade individual, igualdade das mulheres em relação aos homens, igualdade dos negros em relação aos brancos, a liberdade religiosa tanto de católicos, judeus, protestantes, a favor do fim da escravidão, direito de cidadania aos negros, e a favor da liberdade econômica. Concebia que a educação era um dever do Estado, que deveria ser universal, gratuita, obrigatória, laica e contribuir para a liberdade do pensamento.

Em sua obra “Cinco Memórias sobre a Instrução Pública”, na primeira memória: Natureza e objeto da Instrução Pública, Condorcet (2008, p.17-21) afirma que:

A sociedade deve ao povo uma instrução pública, como meio de tornar real a igualdade de direitos. [...] Essa obrigação consiste em não deixar subsistir nenhuma desigualdade que leve à dependência, pois a desigualdade de instrução é uma das principais fontes de tirania. [...] Para diminuir a desigualdade que nasce da diferença dos sentimentos morais. [...] Para aumentar na sociedade a quantidade de conhecimentos úteis.

Esse autor acreditava que a Educação é uma questão política, um direito, e quanto mais educação para o homem, mais as “luzes” se ampliam e difundem, o homem mais bem esclarecido contribuiria para o “bem de todos”. A ignorância das luzes tornaria o homem uma “presa do charlatão”, sem poder de julgar ou escolher. A desigualdade social para o autor era considerada como uma distinção real que as leis não poderiam destruir. No entanto, a

sociedade proporcionaria a instrução necessária para que o homem pudesse conhecer e exercer todos os seus direitos e suas funções, como homem, pai de família, cidadão. Igualdade de direitos consistia em proporcionar a cada homem a instrução necessária para exercer funções comuns do homem, do pai de família e do cidadão, para sentir e conhecer todos os seus direitos (CONDORCET, 2008, p.21).

O pensador considera ser um dever do poder público oferecer a todos os meios de adquirir os conhecimentos, pois é pela descoberta de verdades novas que a espécie humana continuará a se aperfeiçoar.

A sociedade deve igualmente uma instrução pública relativa às diversas profissões. [...] Para manter igualdade entre aqueles que a elas se dedicam. [...] Para tornar essas profissões igualmente úteis. [...] Para diminuir perigos aos quais algumas profissões expõem os homens. [...] Para acelerar o seu progresso. [...] A sociedade deve igualmente uma instrução pública relativa às diversas profissões [...] Para manter a igualdade entre aqueles que a ela se dedicam [...] Para tornar essas profissões igualmente úteis. [...] Para diminuir perigos aos quais algumas profissões expõem os homens. [...] Para acelerar o seu progresso. [...] A sociedade deve ainda a instrução pública como meio de aperfeiçoar a espécie humana, ao colocar os homens de gênio em condições de desenvolvê-la. [...] Preparando as novas gerações pela cultura daqueles que as precedem. [...] A instrução pública é, além disso, necessária para preparar as nações para as mudanças que o tempo deve trazer (CONDORCET, 2008, p.22-31).

Com base nessas reflexões do autor supracitado, a instrução pública divide-se em três espécies. Em primeiro lugar uma “instrução comum”, a segunda espécie de instrução deve ter como objeto estudos relativa às “diversas profissões”, a terceira “puramente científica”. Divide ainda em cada uma delas a instrução de crianças daquelas dos adultos, e em vários graus, segundo a capacidade natural e o tempo que se pode dedicar a se instruir. Para as crianças ensinar-lhes o que é útil saber, para os adultos a instrução que deve abarcar por toda a vida. Entretanto, a educação pública deveria limitar-se à instrução, porque: a diferença necessária dos trabalhos e das fortunas impede que se lhe dê uma amplitude maior; se não fosse assim atingiríamos os direitos dos pais; uma educação pública se tornaria contrária à independência das opiniões.

Condorcet (2008, p. 47-58) entendia que é dever do poder público oferecer a todos a Educação, no entanto:

O poder público não tem o direito de associar o ensino da moral ao ensino da religião; não tem o direito de ensinar opiniões como se fossem verdades; conseqüentemente, não deve confiar o ensino a corporações perpétuas; não pode estabelecer um corpo de doutrina que deva ser ensinado com exclusividade; não deve usar suas opiniões como base da instrução, assim como não pode considerá-la no nível das luzes do século em que se exerce. O dever, assim como o direito do poder público, limita-se, a fixar o objetivo da instrução e assegurar que esse objetivo

seja bem cumprido. Estas observações devem estender-se à instrução destinada aos adultos. Acreditava no conhecimento científico como meio de aperfeiçoar a espécie humana, conhecimento enquanto processo e autonomia do ato de conhecer.

Quanto à Educação para mulheres o referido autor não via sentido em excluir a mulher do processo de instrução, pois acreditava na capacidade da mulher, mesmo que com certas limitações. A instrução deve ser a mesma para homens e mulheres. Para à época suas ideias revolucionaram. Conclui a primeira memória conclamando o povo para obter do poder público uma instrução que torne a razão popular, pois a lei em si não muda o ser humano, a sociedade, o que muda é a difusão das luzes ao povo. Na Segunda Memória “Da Instrução Comum para as Crianças” descreve a concepção do plano de uma instrução comum e os seus princípios. O primeiro grau de instrução comum tem a finalidade de colocar todos os habitantes do país em condições de conhecer seus direitos e seus deveres, a fim de poder exercer uns e cumprir os outros, sem serem obrigados a recorrer a uma razão alheia. O ensino para o Segundo Grau de instrução deveria ser dividido em partes, o ensino consistiria em ensinar os mesmos conhecimentos dando-lhes um maior desenvolvimento e extensão. Propõem o ensino em três graus, e com quatro anos de duração.

No primeiro ano ensinar-se-ia Leitura e escrita, ler e a escrever com material impresso e escrita fácil. Necessariamente haveria um livro para instrução do professor. No livro de instrução para a segunda série conteria histórias morais. O método para ensinar as ciências deve mudar segundo nossa finalidade ao ensiná-las. As histórias da instrução para a terceira série conduzirá os alunos a compreender os preceitos da moral, ou antes, inventá-los por si mesmos. O ensino consiste apenas em apresentar o fio que conduziu os inventores, em mostrar o caminho que eles percorreram, e os alunos farão necessariamente os raciocínios que eles fizeram ou que teriam podido fazer com um mesmo êxito. Método reflexivo. A Instrução para a quarta série deve ser destinada em primeiro lugar à explicação dos princípios morais, pois já é tempo de apresenta-los aos alunos diretamente, e a um pequeno código de moral que seja suficientemente para toda conduta da vida. A instrução deve também ter como objetivo premunir contra o erro (CONDORCET, 2008, p.74-94).

Sendo assim, a educação das crianças se daria através do método reflexivo, ensino pela reflexão de cunho filosófico, exercendo a memória e o raciocínio. Compreende o papel do professor como mediador desse processo de descoberta, de desenvolvimento da curiosidade, da criatividade.

Neste sentido, na educação destinada a todos se deve destacar a função imprescindível dos professores.

A função de ensinar supõe o hábito e o gosto por uma vida sedentária e regrada; exige doçura e firmeza de caráter, paciência e zelo, simplicidade nos costumes e uma espécie de dignidade. Ela pede espírito de exatidão e de fineza, flexibilidade e método. Sabe-se para si tudo o que pode ser lembrado com um pouco de estudo e de

reflexão; mas é preciso ter sempre presente no espírito o que se é obrigado a saber para os outros. [...] a arte de instruir só se adquire com o costume, só se aperfeiçoa com a experiência, e os primeiros anos do ensino são sempre inferiores aos que se seguem (CONDORCET, 2008, p.119-120).

O autor considera a profissão de professor em suas relações com a ordem social, sob o ponto de vista da dedicação, a experiência como um dos fatores principais para exercício na carreira. Ele destaca pressupostos, condicionantes, riscos, tempo de duração da função de professor, aposentadoria, seleção, a necessidade de inspetor de estudos, companhias científicas, associações científicas, salário, concursos, para se exercer a função de professor:

Eles não devem formar uma corporação, suas funções são incompatíveis com outras funções habituais. A Duração da função de professor poder-se-ia fixar em quinze anos e em vinte para outros; poderiam ser prolongados. A recompensa limitada destinada aos mestres não deve limitar-se ao indivíduo, deve se estender à sua família. Para a nomeação dos professores, antes de escolher, deve-se poder limitar a escolha entre os que têm a capacidade necessária e que convenham aos postos. A função de nomear pode ser separada desses dois julgamentos; pode ser também separada do julgamento sobre a continuidade e a destinação. Menciona a necessidade de um inspetor de estudo e de criar companhias científicas para o progresso das luzes e mesmo para o estabelecimento de um sistema bem combinado de instrução; que exista uma sociedade de sábios em cada primeira divisão de um grande Estado. Os professores devem ser pagos pelo tesouro público receberão seu salário do tesouro público e não serão pagos pelos alunos (CONDORCET, 2008, p.119-120).

Em relação aos pressupostos de Condorcet na realidade brasileira, Martim Francisco Ribeiro d'Andrada Machado apresentou a reforma dos estudos da capitania de São Paulo, em 1816, intitulado: *Memória de Martim Francisco*, que propunha a divisão da instrução pública em três graus. Saviani (2010) compara este plano de ensino ao apresentado por Condorcet, em 1791, na obra *Cinco memórias Sobre a instrução pública*. Todavia, podemos perceber que os princípios e pressupostos de uma educação nacional defendido por Condorcet na realidade francesa aparece também na implantação da Constituição do Império do Brasil, decretada em 1824, onde é estabelecido o princípio da instrução primária gratuita para todos os cidadãos.

A partir destas leituras percebemos que a escola é local de constituição de saberes sistematizados e universais, que os ideais da escola Francesa compuseram os princípios ideológicos da educação brasileira, desde a primeira república. Compreendemos que a instrução pública está inserida em um contexto social e tem uma função política. Na perspectiva da organização estrutural da escola a ênfase dada à escolha dos mestres é considerada como fundamental para o sucesso da aprendizagem da criança e da questão pedagógica no processo ensino-aprendizagem.

2.2 Os dilemas da formação de professores

De acordo com Nóvoa (1999), a profissão docente constituiu-se, historicamente, sob a égide da Igreja e do Estado, com o objetivo de responder a questionamentos e necessidades da época em que se insere o desenvolvimento da profissão docente, no entanto, condicionada pela realidade concreta do contexto histórico, social e político. A condição do professorado da década de 1920 ilustra bem esse processo histórico de profissionalização, pois se trata de indivíduos que:

- ✓ Exercem a atividade docente a tempo inteiro (ou, pelo menos, como ocupação principal), não a encarando como uma atividade passageira, mas sim como um trabalho ao qual consagram uma parte importante da sua vida profissional;
- ✓ São detentores de uma licença oficial, que confirma a sua condição de “profissionais do ensino” e que funciona como instrumento de controle e de defesa do corpo docente;
- ✓ Seguiram uma formação profissional, especializada e relativamente longa, no seio de instituições expressamente destinadas a este fim;
- ✓ Participam em associações profissionais, que desempenham um papel fulcral no desenvolvimento de um espírito de corpo e na defesa do estatuto socioprofissional dos professores;
- ✓ Possuem um conjunto de conhecimentos e de técnicas necessários ao exercício qualificado da atividade docente; os seus saberes não são meramente instrumentais, devendo integrar perspectivas teóricas e tender para um contacto cada vez mais estreito com as disciplinas científicas;
- ✓ Aderem a valores éticos e as normas deontológicas, que regem não apenas o cotidiano educativo, mas também as relações no interior e no exterior do corpo docente; a identidade profissional não pode ser dissociada da adesão dos professores ao projecto histórico da escolarização, o que funda uma profissão que não se define nos limites internos da sua atividade;
- ✓ Gozam de grande prestígio social e usufruem de uma situação econômica digna, condições que são consideradas essenciais para o cumprimento da importante missão que está confiada aos professores. Apesar de manterem uma dinâmica reivindicativa forte, é possível verificar que, nos anos vinte, os professores se sentem pela primeira vez confortáveis no seu estatuto socioeconômico (NÓVOA, 1999, p.20-21).

Conforme o autor supracitado, a afirmação profissional dos professores é reflexo de um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitação e de recuos. A compreensão contemporânea dos professores implica uma visão multifacetada, que revela a complexidade do problema. Assim, “as questões sociais nunca são simples. Muito menos as que dizem respeito à educação e ao ensino, mas a história da profissão docente continua, desenvolvendo muitas vezes segundo processos contraditórios” (NÓVOA, 1999, p.21).

Para Saviani (2009) a questão da formação de professores exigiu uma resposta institucional, apenas no século XIX, quando após a Revolução Francesa, foi colocado o problema da Instrução Popular. No Brasil a preocupação com a formação de professores surge após a Independência, quando se necessita da instrução popular. Segundo ele, a questão

pedagógica de início ausente vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios da reforma da década de 1930. O que a história da formação de professores revela é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso País.

Gentil (2005) ancorada em Kuenzer (1989) afirma que não existe um modelo de formação de professores *a priori*, mas modelos que se diferenciam, dadas as concepções de educação e de sociedade que correspondem às demandas de formação dos intelectuais (dirigentes e trabalhadores) em cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas, em que se confrontam finalidades e interesses que são contraditórios. Ao longo dos períodos históricos não se constituiu um único modelo de formação de professores, sendo assim a história fornece os elementos chaves de entendimento em cada período.

Rodrigues (2003) afirma que no contexto da última década o professor é colocado no centro das atenções, tanto para legitimar o processo das reformas educativas, como para ser responsabilizado pelo andamento destas. Em todos os países latino americanos se desenvolveram intensas campanhas e programas de “formação”, para adequar o perfil profissional dos professores às demandas de mercado, visando formar “o novo professor”: um profissional polivalente, capaz de responder rapidamente a novas situações conflitantes, dar soluções inovadoras, ser capaz de trabalhar coletivamente, enfim “ser um sujeito empreendedor”.

Gatti e Barreto (2009), ao analisar o cenário mais recente da profissão docente, retomam de início a tese de Tardif e Lessard (2005), para quem o magistério, longe de ser uma ocupação secundária, constitui um setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas, uma das chaves para entender as suas transformações. Além da importância econômica o trabalho dos professores também tem papel central do ponto de vista político e cultural. Para essas autoras os professores constituem, em razão de seu número e da função que desempenham um dos mais importantes grupos ocupacionais e uma das principais peças da economia das sociedades modernas.

Gatti e Barreto (2009, p.17-18) ao analisar dados de vários órgãos brasileiros (Ministério de Trabalho e Emprego – TEM, Ministério da Educação – MEC, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE) sobre docentes constatam que:

- ✓ Não é possível chegar a um número preciso de professores no país;

- ✓ [...] no Brasil, a importância dos professores no âmbito geral dos empregos formais não é menor do que nos países avançados;
- ✓ [...] em 2006 existiam, segundo a Rais,³ 2.949.428 postos de trabalho para professores e outros profissionais de ensino⁴, sendo que 82% deles provinham de estabelecimentos públicos;
- ✓ [...] entre os postos de trabalho, registrados pelo TEM para os profissionais do ensino, 77%, eram feminino;
- ✓ [...] os professores são uma categoria mais profissional mais homogênea quanto ao nível de escolaridade, um dos requisitos que, ao lado da grande regulamentação que cerca a profissão docente, contribui para sua organização legal e corporativa e lhes concede um estatuto reconhecido socialmente;
- ✓ Em 2006, a Rais registrou 2.803.71 empregos para professores no Brasil, em todos os níveis de ensino. Nada menos que 77% destes empregos – 2.159.269 – são de professores da educação básica, a qual compreende educação infantil, ensino fundamental, ensino médio. Mas é o ensino fundamental que provê quase três quartos dos postos de trabalho (1.551.160) para professores da educação básica dada à obrigatoriedade desse nível de ensino e o seu grau de universalização no país.

De acordo com as autoras citadas, 2.866.514 indivíduos declararam trabalhar exclusivamente como docentes, 92% desse contingente, em 2006, exercia a função de professor no trabalho principal e 7,2% como trabalho secundário, a profissão não era central em sua vida. Sendo a docência entendida em sua maioria como trabalho principal, ou seja, profissão escolhida para ingressar no mercado de trabalho.

Uma das justificativas ainda hoje apontadas como uma das razões da feminilização da categoria docente consiste em também o magistério facilitar mais que em outras profissões a conciliação entre vida doméstica e profissional. Os professores que têm um trabalho secundário tendem a ministrar aulas no mesmo nível de ensino do seu trabalho principal, e trabalhavam principalmente no ensino fundamental. Mas a maioria dos professores trabalha em uma só escola (GATTI; BARRETO, 2009, p.23). As autoras salientam que dos 88,3% de professores no ensino fundamental, quase a totalidade dos docentes, é de mulheres, 42% dos docentes do ensino fundamental se auto classificaram como não brancos. Em média os professores do ensino fundamental estudaram 14 anos, 23% continuam estudando e frequentam cursos superiores. 74,5% dos professores do ensino fundamental ocupa a posição de chefe de família. O ensino fundamental é majoritariamente atendido no setor público municipal. A jornada de trabalho do docente da educação básica tende a ser em torno de 30 horas semanais, os professores têm maior número de anos de casa no setor público. Os professores e professoras começaram a trabalhar muito cedo, em média com 17 anos. 99%

³ Fonte: Ministério do Trabalho e Emprego/TEM-Rais

⁴ Supervisores de ensino, psicopedagogo, coordenador pedagógico, orientador educacional, pedagogo e assemelhados

dos professores no ensino fundamental possuem formação em ensino médio ou ensino superior.

Freitas (2007) ao examinar as políticas e programas no campo da formação do governo Lula indica a necessidade de uma política global de formação e profissionalização dos profissionais da educação, nos termos defendidos pela área da educação, ANFOPE.

Milanesi (2008) entende a formação docente como um processo que atravessa toda vida dos sujeitos. Por muito tempo, a formação de professores foi entendida como inculcação de um conjunto de conhecimentos produzidos de forma alheia ao professor (CATANI, APUD MILANESI, 2008, p.16). A própria autora afirma que as concepções sobre as práticas docentes não são formadas a partir das teorias pedagógicas, mas sim já fazem parte da história de cada um, ou seja, antecedem até mesmo a entrada do sujeito na escola, prolongando-se durante sua vida escolar e profissional. “Quando entramos no campo da formação de professores, muitos paradigmas estarão interagindo nos saberes e nas práticas cotidianas, tanto em relação ao que se pretende ensinar, quanto à metodologia utilizada para esse ensino” (MILANESI, 2008, p.16).

O referido autor constata, ao revisar a literatura, que encontramos pelo menos seis paradigmas⁵ presentes nos programas de formação de professores e que em determinadas décadas alguns foram mais enfatizados que outros. Sendo eles:

- ✓ Um “professor culto”, aquele que domina os saberes.
- ✓ Um “técnico”, que adquiriu sistematicamente os saber-fazer técnicas.
- ✓ Um “prático artesão”, que adquiriu no próprio terreno esquemas de ação contextualizados.
- ✓ Um “prático reflexivo”, que construiu para si um “saber da experiência” sistemático e comunicável mais ou menos teorizado.
- ✓ Um “ator social”, engajado em seus projetos coletivos e consciente dos desafios antropossociais das práticas cotidianas.
- ✓ Uma “pessoa” em relação a si mesmo e em autodesenvolvimento. (PAQUAY E WAGNER, APUD MILANESI, 2008, p.17).

Sendo que cada uma dessas concepções paradigmáticas representa uma faceta da profissão professor, ou seja, o ofício do professor está constituído por essas diversas concepções. Elas tem uma totalidade, é que o constituem, dando assim uma visão integradora (MILANESI, 2008, p.18).

⁵ Paradigma de formação de professores entendido como “uma matriz de crenças e suposições sobre a natureza e os propósitos da escola, do ensino, dos professores e da sua formação, que configuram um conjunto de características específicas na formação de professores”. (ZEICKNER apud MILANESI, 2008, p.17)

A análise realizada por Pimenta (2006) criticando a apropriação generalizada dos conceitos de professor reflexivo e professor pesquisador na área de formação de professores aponta para a necessidade da transformação do conceito, considerando as contradições que emergem de sua análise. Se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para resolução dos problemas da prática, além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a gerou, pode levar à banalização da perspectiva da reflexão (PIMENTA, 2006, p. 22).

Para Linston & Zeichner (apud PIMENTA 2006, p.23) “[...] só a reflexão não basta, é necessário que o professor seja capaz de tomar posições concretas para reduzir tais problemas. Os professores não conseguem refletir concretamente sobre mudanças porque são eles próprios condicionados ao contexto em que atuam”.

De acordo com Pimenta (2006) o professor pode produzir conhecimento a partir da prática desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria. E, portanto como investigador de sua própria prática.

Com a aprovação da resolução nº 1, de 15/5/06 (BRASIL, MEC, CNE, 2006) institui-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia, licenciatura, atribuindo também a esses a formação de professores para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade normal e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores. Com a ampliação das atribuições conferidas ao pedagogo, este deverá propiciar a aplicação ao campo da educação, de contribuições entre outras, de conhecimentos filosófico, histórico, antropológico, o ambiental-ecológico, o cultural, e englobar todos os aspectos previstos pelo artigo 4º, parágrafo único (GATTI; BARRETO, 2009, p.48 – 49).

Depreende-se, portanto, que o professor alfabetizador do primeiro ano do ensino fundamental é o profissional responsável pelo desenvolvimento do processo ensino aprendizagem de alfabetização da criança em todas as áreas do conhecimento, seja das Linguagens, Ciências Naturais, Matemática, Ciências Sociais. Este deve ter o conhecimento e a competência profissional necessária para desenvolver os conteúdos e as metodologias das diferentes áreas do conhecimento, desenvolver didaticamente, e conhecer o processo ensino aprendizagem da criança. Assim, dialeticamente em uma perspectiva histórico cultural conhecendo, construindo, interagindo, inter-relacionando, significando as concepções e práticas pedagógicas de alfabetização.

2.3 Entrelaçando conceitos: alfabetização e letramento

A alfabetização é tão antiga quanto os sistemas de escrita. Segundo Cagliari (1998) 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 os sistemas de escrita funcionam e saber como usá-los apropriadamente.

Na antiguidade foi criado o alfabeto e o primeiro método de ensino, a soletração também chamada alfabética ou ABC, onde os alunos alfabetizavam-se aprendendo a ler algo já escrito e depois copiando, a alfabetização ocorria por um processo lento e complexo, um modelo padronizado de cópia e leitura. Para o autor acima referido, o segredo da alfabetização era o trabalho de leitura e cópia. É desta época o surgimento do alfabeto, tal como conhecemos hoje. A partir desta concepção, a alfabetização iniciava-se com a aprendizagem do alfabeto, onde os estudantes tinham que decorar o alfabeto, primeiro na ordem alfabética, depois em sentido inverso. Posteriormente, associavam o valor sonoro, antes memorizado, à respectiva representação gráfica, com a escrita das letras e, assim sucessivamente, com as letras maiúsculas, minúsculas, sílabas simples, sílabas complexas, monossílabos, dissílabos, trissílabos. As “cartilhas” de alfabetização seguiram este modelo de aprendizagem, começavam com palavras soltas, depois estudavam os textos formados para só depois escreverem seus próprios textos. Nessa época iam para a escola apenas aqueles que queriam se tornar escribas. Os demais aprendiam a ler fora da escola com objetivos ligados aos negócios e ao comércio. A alfabetização dava-se com a transmissão relativa à escrita de quem os possuía para quem queria aprender (CAGLIARI, 1998, p. 15)

Na idade Média a aprendizagem da leitura e da escrita ocorria por transmissão assistemática no âmbito privado do lar. As crianças eram educadas por seus pais, por alguém da família ou por preceptores, com a mesma maneira de conduzir o processo de alfabetização letra-sílaba-palavra-texto, o processo de ensino ocorria em dois níveis: o do alfabeto e do texto. Pela forma como eram apresentadas as letras para as crianças aprenderem A, B, C, D de quatro em quatro, advém à palavra abecedária. Os textos tinham cunho religioso. Utilizam-se diversos suportes de textos como artifícios para aquisição da leitura, alfabeto em couro, tecido e até mesmo ouro. Tabuletas de gesso ou madeira que continha o alfabeto entalhado. Outra estratégia oriunda da Itália era servir doces e bolos com formatos de letrinhas.

No Brasil, desde o início do século XIX, há uma preocupação de teóricos e educadores sobre a Alfabetização. Segundo Mortatti (2006), a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização, que desde o final do séc. XIX busca uma explicação para um problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e escrever, especialmente na rede pública.

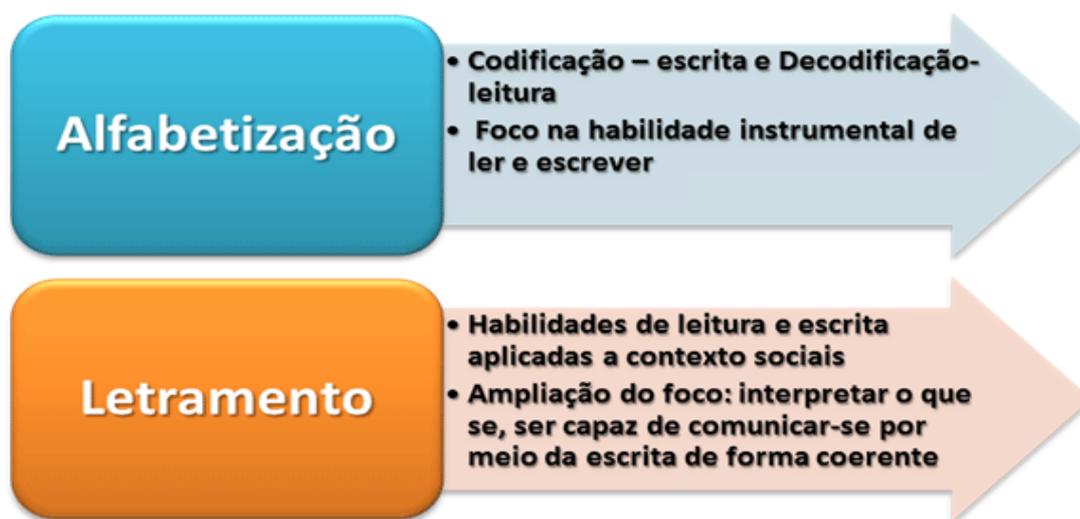
Com a Proclamação da República, no final do século XIX, a educação ganhou destaque e a escola, por sua vez, consolidou-se como o local institucionalizado para o preparo das novas gerações. Segundo Mortati (2006), no cerne dos ideais republicanos, saber ler e

escrever era instrumento de aquisição de saberes e ascensão social. A alfabetização e o analfabetismo surgem como uma necessidade premente⁶.

A leitura e a escrita - que até então eram práticas culturais cuja aprendizagem se encontrava restrita a poucos e ocorria por meio de transmissão assistemática de seus rudimentos no âmbito privado do lar, ou de maneira menos informal, mas ainda precária nas poucas “escolas” do Império (“aulas régias”) – tornaram-se fundamentos da escola obrigatória, leiga e gratuita e objeto de ensino e aprendizagem escolarizados, o ensino organizado, sistemático e intencional, demandando a preparação de profissionais especializados (MORTATI, 2006, p.3).

Dessa maneira, as práticas de leitura e escrita como integrantes da alfabetização tornaram-se práticas escolarizadas, desenvolvidas à partir de métodos de ensino, de maneira sistemática e intencional. Atualmente “alfabetizar letrando” é o termo mais utilizado para designar o processo de alfabetização das crianças do 1º no Ensino Fundamental, sendo “alfabetizar o processo pelo qual se adquire uma tecnologia e as habilidades de utilização para ler e escrever e letramento exercício efetivo e competente daquela tecnologia da escrita, nas situações em que precisamos ler e produzir textos reais” (BRASIL, 2006, p.70).

Os esquemas a seguir ilustra bem o processo de alfabetizar letrando em suas várias dimensões:



Fonte: Material pedagógico do curso de pós-graduação/Alf. de Letramento da Un. Gama Filho

⁶ Segundo Gadotti (2000) no final do império (1889) o País tinha cerca de 14 milhões de habitantes, dos quais 85% eram analfabetos. Número decorrente da forma de regime de governo do País; preocupava a formação das camadas mais privilegiadas, das elites. Somente com o Decreto n.1331-A, do ministro Luís Pederneira de Couto Ferraz, de 17 de fevereiro de 1854 foi instituído o ensino como obrigatório, a organização dos estudos em graus, e formação de professores por meio da prática.



Fonte: Artigo originalmente publicado como capítulo do livro *Alfabetização em questão* (Colello, São Paulo: Paz e Terra, 2004) e na revista *Videtur 29* (Porto/Portugal: Mandruvá 2004 - <http://www.hottopos.com/videtur29/silvia.htm>).

2.4 Políticas integradas em diálogo com a alfabetização e a formação de professores

A perspectiva descrita anteriormente embasa os documentos da “Orientação Curricular para o Ensino Fundamental”, da política estadual dos “Ciclos de Formação Humana” e do PNAIC. Acreditamos que se faz necessário uma breve contextualização destas políticas, tendo em vista o sentido que adquiriu para a pesquisa ora apresentada.

Nas escolas da rede estadual de Cáceres pressupõe-se que haja uma apreensão e conscientização da fundamentação que permeia as práticas pedagógicas dos professores, pois desde o ano 2000, a SEDUC-MT vem, por meio de implantação gradativa, mobilizando os professores em encontros formativos para que atentem para essa prática com cursos de Formação Inicial e Continuada e Programas. A título de exemplos de Formação Continuada podemos citar: “Profa”, em 1999; “Escola Ciclada”, em 2000; “Eterno Aprendiz”, em 2006, através do CESGRANRIO foram realizados Seminários de Capacitação de professores e em 2007, com o Instituto Ayrton Senna. Cabe destacar a inovação da SEDUC – MT com a Formação Continuada dos profissionais da Educação, ao criar os CEFAPROS, organizados em pólos e distribuídos nas regiões do estado; em 2008, destacamos a formação obtida com a parceria do CEALE/UFMG, que teve como material didático de trabalho a Coleção “Instrumentos de Alfabetização do Centro de Alfabetização, leitura e escrita”, produzido por

aquele renomado centro. Em 2009 o “Projeto de Formação Continuada Habilidades de Leitura e Escrita: uma Necessidade Formativa em todas as Áreas do Conhecimento” e, nos municípios do Pólo de Cáceres o projeto “Um novo Olhar Sobre a prática Docente”.

Em 2010 a SEDUC/MT implantou o SIGA desenvolvido pelos CEFAPROs com o objetivo de monitorar, gerenciar, acompanhar e intervir de forma rápida e efetiva no desenvolvimento do processo ensino aprendizagem dos alunos do 1º ciclo nas Escolas Estaduais de Mato Grosso, em prol de uma Educação de qualidade. Esse sistema de gerenciamento de aprendizagem encontra-se em processo de implantação gradativa para o 2º e 3º ciclos do Ensino Fundamental da rede Estadual de Ensino. Ancorado na proposta pedagógica de “Ciclos de Formação Humana”, o SIGA apresenta material estruturado com orientativos, sistema de processamento, mapa de frequência/tarefa, mapa de leitura e formulários. Os dados são sistematizados bimestralmente no ambiente web por todos os profissionais da Educação envolvidos, este norteado pelos indicadores de desempenho da avaliação. Cabe aos professores alfabetizadores do 1º ciclo das Escolas Estaduais, de modo interdisciplinar, trabalhar os eixos, observando as capacidades cognitivas, relacionais e afetivas de Linguagem, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática, numa perspectiva de Alfabetizar Letrando e registrar no instrumento tecnológico de Gestão da Aprendizagem/SIGEDUCA/GED/SIGA as capacidades de Linguagem e Matemática desenvolvidas pelas crianças durante o bimestre.

Esse diagnóstico torna possível a retomada de questões em que a criança não obteve bom desempenho. Em parceria com as Assessorias Pedagógicas os professores formadores alfabetizadores dos CEFAPRO assumem a responsabilidade de acompanhar as ações efetivas e de formação continuada para a superação das dificuldades apresentadas num movimento constante de mediação-reflexão-ação de intervenções focadas.

Na especificidade da alfabetização e letramento, em 2012 realizou-se a formação continuada denominada “Alfabeletrar”, destinada a todas as professoras alfabetizadoras do 1º ciclo da rede Estadual de Mato Grosso. Esta formação visava promover a alfabetização das crianças entre os seis e os oito anos de idade, idade correspondente ao ciclo da alfabetização, através da mudança de postura pedagógica do professor e fortalecer o fazer pedagógico dos professores que atuam no 1º ciclo através da autorreflexão sobre a prática pedagógica e construção de ações para superação das dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem, o que permite uma intervenção focada, por isso mais objetiva.

Em 2013 foi realizada a formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, com o objetivo de articulação entre diferentes componentes curriculares, com ênfase em linguagem. O PNAIC é um compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e Municípios para assegurar a plena alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Para o alcance desses objetivos, as ações do pacto compreendem um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas, disponibilizados pelo Ministério da Educação, que contribuem para a alfabetização e o letramento, tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores. Essas ações são complementadas por outros três eixos de atuação: materiais didáticos e pedagógicos, avaliações e controle social e mobilização. Para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores foram definidos conteúdos que contribuem, dentre outros, para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; para os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; para o planejamento e avaliação das situações didáticas; e para o conhecimento e uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização (BRASIL, 2013).

Assim, aos oito anos de idade, estima-se que as crianças precisam ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita, o domínio das correspondências grafos fônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos, a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos. No PNAIC (BRASIL, 2013), quatro princípios centrais serão considerados ao longo do desenvolvimento do trabalho pedagógico:

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

De acordo com essa visão, a alfabetização é, sem dúvida, uma das prioridades nacionais no contexto atual, pois o professor alfabetizador tem a função de auxiliar na formação para o bom exercício da cidadania. Para exercer sua função de forma plena é preciso ter fundamentos teórico-metodológicos do que ensina e como ensina. Para isso, não basta ser um reprodutor de métodos que objetivem apenas o domínio de um código linguístico. É preciso ter postura e escolha sobre qual concepção de alfabetização está subjacente à sua prática porque nela acredita e consegue articular no planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas alfabetizadoras no sentido pleno da palavra.

CAPÍTULO III

ALFABETIZAÇÃO: AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS, SUAS CONCEÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

*É impossível ao homem não significar.
A significação faz parte da atividade humana.
Diz-se que o homem busca sentido, atribui sentidos.
Sempre.
Mesmo no absurdo, no non-sense,
o qual emerge de certa lógica do sentido.
(SMOLKA, 2004, p.35)*

Para a autora da epígrafe, de acordo com a perspectiva histórico-cultural a significação é inerente ao ser humano, acontece de diferentes maneiras entre sujeitos, de acordo com as condições materiais e os modos de produção, e em diferentes momentos históricos, sendo o processo educacional uma prática social mediada pela linguagem, portanto, um signo. Para as professoras alfabetizadoras desenvolverem as práticas pedagógicas de alfabetização que leve ao sucesso da aprendizagem em sala de aula esse signo precisa fazer sentido para a criança, pois as palavras são signos carregados de sentido porque o que dá sentido à palavra é o contexto.

Ao falarmos de signo, transitamos nos âmbitos da filosofia, da linguística, da semiótica, da psicologia, (ponto, aliás, crucial na nossa argumentação). [...] Lidamos com termos como sinal, signo, símbolo, significado, significante, imagem, ideia, noção, concepção, conteúdo, conceito, palavra, referente [...] (que muitas vezes tornam-se sinônimos nos dicionários). E esbarramos nas diferenças, mais ou menos sutis, mais ou menos radicais, ligadas, também, às mais variadas tendências teóricas, argumentações e explicações. [...] o terreno é pantanoso. São múltiplas as perspectivas, as histórias, as tessituras, as elaborações. Múltiplos os sentidos, as significações. Isto significa que, ao problematizarmos a significação, encontramos nos enredos nessa trama, e é nela, e por dentro dela, que devemos trabalhar. Não há possibilidade de “estar fora” dela. A trama nos é constitutiva (SMOLKA, 2004, p.36).

A composição deste capítulo foi tecida com a intenção de evidenciar as concepções e práticas pedagógicas na especificidade da alfabetização provenientes das respostas da aplicação do questionário entregue à todas as professoras alfabetizadoras da rede estadual de Cáceres, num total de 23 o que correspondeu a 100% dos entregue e respondidos. As questões do instrumento de pesquisa “questionário” estavam relacionadas à teoria-prática, ensino-pesquisa, formação inicial e continuada, os paradigmas que sustentam a formação e a profissão docente, aspectos constitutivos e condicionantes da profissão docente.

3.1 As professoras alfabetizadoras da rede estadual de Cáceres

Para explicitar como as concepções de alfabetização se revelam nas práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras da rede estadual de Cáceres descreveremos as respostas obtidas com o questionário, a fim de elucidar os aspectos qualitativos e intersubjetivos das concepções de alfabetização relacionadas com as práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras pesquisadas, conforme a percepção das mesmas em relação a: formação profissional, tempo de trabalho docente, profissionalidade, alfabetização, letramento, o processo de alfabetizar letrando, criança alfabetizada, criança letrada, forma de desenvolver as práticas pedagógicas de alfabetização, orientações curriculares, suporte teórico-metodológico, o que pensam sobre a realização da prática pedagógica, dificuldades encontradas na realização das mesmas, formação continuada, escolhas, sentido e significação das concepções e práticas pedagógicas de alfabetização.

Como forma de apresentação dos dados optamos por elaborar quadros sintéticos com as respostas das 23 professoras alfabetizadoras. O nosso intuito com esta escolha é tornar didaticamente mais visível e facilitar a possibilidade de constituição de relações entre as respostas a diferentes questões pelo mesmo sujeito e/ou observar o conjunto temático das respostas. Ao final da apresentação dos quadros teceremos algumas análises articuladas aos conceitos e debates provenientes de leituras de autores e documentos legais.

Quadro 2 – Formação profissional

Professoras Alfabetizadoras	Grau de instrução	Possuir ou não outra graduação	Instituição de Ensino de Formação
Professora Alfabetizadora 1	Nível superior completo	Não respondeu	UNEMAT
Professora Alfabetizadora 2	Pedagoga, Especialista em Ed. Infantil e especial	Não respondeu	UNEMAT
Professora Alfabetizadora 3	Especialização Psicopedagogia	Letras	UNEMAT
Professora Alfabetizadora 4	Licenciatura Plena em Pedagogia	Psicopedagogia Institucional	UNEMAT
Professora Alfabetizadora 5	Nível superior Pedagogia	Terminando a especialização	UNOPAR
Professora Alfabetizadora 6	Não respondeu	Não	UNEMAT
Professora Alfabetizadora 7	Especialista	Não	UNEMAT
Professora Alfabetizadora 8	Especialização – Psicopedagogia e Educação Infantil	Pedagogia/Letras	UNEMAT
Professora Alfabetizadora 9	Especialização Educação Infantil e	Não	UNEMAT

	séries iniciais		
Professora Alfabetizadora 10	Ensino Superior	Não	UNEMAT
Professora Alfabetizadora 11	Pós-incompleta	Não	UNOPAR
Professora Alfabetizadora 12	Superior (Pedagogia)	Especialização Ed. Infantil	UNEMAT
Professora Alfabetizadora 13	Superior	Não	UNEMAT
Professora Alfabetizadora 14	Ensino Superior	Não	UNEMAT
Professora Alfabetizadora 15	Pós graduação	Não	UNEMAT
Professora Alfabetizadora 16	Nível superior (pedagogia)	Não	UNEMAT
Professora Alfabetizadora 17	Psicopedagoga	Não	UNEMAT
Professora Alfabetizadora 18	Ensino superior	Não	UNEMAT/UNOPAR
Professora Alfabetizadora 19	Especialização	Não	UNEMAT
Professora Alfabetizadora 20	Licenciatura em Pedagogia	Não	UNEMAT
Professora Alfabetizadora 21	Superior Completo	Não	UNEMAT
Professora Alfabetizadora 22	Especialista Psicopedagogia	Não	UNEMAT-
Professora Alfabetizadora 23	Licenciatura Plena em Pedagogia	Não	UNEMAT

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir das respostas do questionário, 2014.

Quadro 3 – Tempo de trabalho docente

Respostas quantitativas Professoras alfabetizadoras	Tempo de trabalho pedagógico em sala de aula
01	Não respondeu
04	10 anos
02	14 anos
02	12 anos
04	15 anos
02	04 anos
01	05 anos
02	07 anos
02	06 anos
01	03 anos
01	13 anos
01	20 anos
Total: 23	14 professoras acima de 10 anos de experiência

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir das respostas do questionário, 2014.

Quadro 4 – Profissionalidade

Professoras Alfabetizadoras	Outro vínculo	Situação funcional
Professora Alfabetizadora 1	Sim	Contratada
Professora Alfabetizadora 2	Sim	Efetiva
Professora Alfabetizadora 3	Sim	Efetiva
Professora Alfabetizadora 4	Não	Contratada
Professora Alfabetizadora 5	Não	Contratada
Professora Alfabetizadora 6	Não	Contratada
Professora Alfabetizadora 7	Sim	Efetiva
Professora Alfabetizadora 8	Sim	Efetiva
Professora Alfabetizadora 9	Sim	Efetiva
Professora Alfabetizadora 10	Não	Efetiva
Professora Alfabetizadora 11	Não	Efetiva
Professora Alfabetizadora 12	Sim	Contratada
Professora Alfabetizadora 13	Não	Contratada
Professora Alfabetizadora 14	Não	Contratada
Professora Alfabetizadora 15	Não	Efetiva
Professora Alfabetizadora 16	Sim	Efetiva
Professora Alfabetizadora 17	Não	Efetiva
Professora Alfabetizadora 18	Não	Contratada
Professora Alfabetizadora 19	Não	Contratada
Professora Alfabetizadora 20	Não	Contratada
Professora Alfabetizadora 21	Sim	Efetiva
Professora Alfabetizadora 22	Não	Contratada
Professora Alfabetizadora 23	Sim	Efetiva
Total 23 professoras	10 SIM e 13 NÃO	11 CONTRATADAS e 12 EFETIVAS

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir das respostas do questionário, 2014.

3.2 As Concepções e Práticas Pedagógicas de Alfabetização

Quanto às concepções e práticas pedagógicas de alfabetização a seguir apresentamos quadros-síntese contendo as respostas⁷ obtidas por meio das perguntas: Pergunta 7: “- Para você o que significa alfabetizar?” Pergunta 8: ”- O que é letrar?” Pergunta 9: “- Quais as diferenças entre alfabetizar e letrar?” Pergunta 10: “-O que é alfabetizar letrando?”

⁷ Nesses quadros conservou-se a originalidade da escrita das professoras alfabetizadoras.

Quadro 5 – Significado de Alfabetizar

Professoras Alfabetizadoras	Significados de Alfabetizar
Professora Alfabetizadora 1	Alfabetizar em si prioriza primeiro a leitura de um código para depois os alunos poderem ler e escrever textos diversos, sem a reflexão do SEA ⁸ .
Professora Alfabetizadora 2	Ensinar a ler e escrever.
Professora Alfabetizadora 3	Alfabetizar é muito mais do que ensinar a codificar e decodificar sinais, como acreditou por muito tempo, mas dar sentido à aquisição da leitura e da escrita, pois para chegar a esse produto final acontece todo um processo de construção e desconstrução de hipóteses, certezas e dúvidas.
Professora Alfabetizadora 4	É um processo de codificação e decodificação da escrita. As atividades giram em torno da repetição e memorização de letras, sílabas, palavras e frases soltas. Esse conceito ainda é predominante nos dias atuais.
Professora Alfabetizadora 5	Significa como uma aquisição do sistema de escrita e linguagem.
Professora Alfabetizadora 6	Orientar a criança ou adulto para o domínio da escrita ou leitura.
Professora Alfabetizadora 7	Alfabetizar é o ato de codificar e decodificar as letras do alfabeto.
Professora Alfabetizadora 8	Atualmente podemos dizer que se ampliou o conceito de alfabetização. A aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, a apropriação do sistema de escrita alfabética precisa ocorrer num processo ativo, construtivo, de forma que a criança desde cedo, possa construir hipóteses nas práticas sociais de leitura e escrita significativa.
Professora Alfabetizadora 9	Ir além de ensinar a ler e escrever, no sentido de produzir conhecimento, ressignificar, compreender e interpretar.
Professora Alfabetizadora 10	É um processo pelo qual as crianças são submetidas aos primeiros passos e contatos com as letras, onde aprendem o alfabeto, sua utilização e significado.
Professora Alfabetizadora 11	Significa fazer com que o educando leia.
Professora Alfabetizadora 12	Levar o educando a apropriação do sistema de escrita alfabética, ou seja, ler e escrever corretamente.
Professora Alfabetizadora 13	Ensinar o aluno a ler e escrever, e resolver operações matemáticas básicas.
Professora Alfabetizadora 14	Significa a ação de ensinar a ler, escrever, tornar o indivíduo capaz de comunicar-se através da escrita e da leitura.
Professora Alfabetizadora 15	É um processo ativo por meio do qual a criança consegue construir hipóteses sobre o que se aprende

⁸ Sistema de escrita alfabética.

	no funcionamento da língua escrita. É o domínio dos conhecimentos que permitam o uso desses conhecimentos nas suas vivências do cotidiano.
Professora Alfabetizadora 16	Alfabetizar significa ensinar alguém a ler e escrever com autonomia.
Professora Alfabetizadora 17	Decodificar e codificar palavras, frases, textos o mundo.
Professora Alfabetizadora 18	São as capacidades de codificar e decodificar e também o domínio de outros conhecimentos que possibilitam o uso da escrita em práticas sociais.
Professora Alfabetizadora 19	É proporcionar ao aluno meio para que ele possa conhecer o mundo e interagir com ele, percebendo na leitura e na escrita a sua oportunidade de conhecimento e crescimento.
Professora Alfabetizadora 20	Alfabetizar vai muito além da apropriação do sistema da língua escrita. É um processo de aquisição dos conhecimentos que inclui muitos fatores como o desenvolvimento emocional, interação social entre outros.
Professora Alfabetizadora 21	É fazer com que a criança saiba ler e escrever.
Professora Alfabetizadora 22	Alfabetizar é quando o processo da leitura e escrita caminha juntas.
Professora Alfabetizadora 23	É proporcionar ao aluno meio para que ele possa conhecer o mundo e interagir com ele, percebendo na leitura e na escrita a sua oportunidade de conhecimento e crescimento.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir das respostas do questionário, 2014.

Os conceitos de alfabetização aqui expressos através das respostas das professoras alfabetizadoras emergem da significação da alfabetização em sentido restrito e amplo.

Em sentido restrito a alfabetização é considerada como: um processo de codificação e decodificação da escrita, repetição e memorização de letras, sílabas, palavras e frases soltas; domínio da escrita ou leitura; ato de codificar e decodificar as letras do alfabeto; apropriação do sistema de escrita alfabética; ensinar a ler e escrever; processo em que as crianças aprendem as letras, o alfabeto, sua utilização e significado; processo da leitura e escrita; aprendizagem da leitura e escrita; apropriação do sistema de escrita alfabética, ler e escrever corretamente; fazer a criança ler e escrever. Percebe-se que as professoras alfabetizadoras conceituaram alfabetização de diversas formas, pois cada definição reflete o ser humano que a emite, sua postura, sua visão política, social e pedagógica, além de sua expectativa quanto a realizações que a alfabetização possibilitaria.

Já em sentido amplo, alfabetizar significa: ir além ler e escrever, produzir conhecimento, ressignificar, compreender e interpretar; processo ativo, construtivo sobre o

funcionamento da língua escrita; muito mais do que ensinar codificar e decodificar sinais, dar sentido à aquisição da leitura e da escrita; aquisição do sistema de escrita e linguagem. Segundo a UNESCO “alfabetizar é, ler, escrever e resolver operações matemáticas básicas. Capacidades de codificar e decodificar o uso da escrita em práticas sociais”.

De acordo com Kramer (2006) ler e escrever serve para comunicar-se. Para Freire (2008), ensinar a ler e escrever com autonomia, decodificar palavras, frases, textos, o mundo, proporcionar meio ao aluno de conhecer o mundo e interagir através da leitura e escrita, processo de aquisição do conhecimento. Para Cagliari (1990), o processo da leitura e da escrita faz com que o educando leia.

Em relação à questão referente ao “letrar”, no quadro síntese, a seguir, apresentamos as respostas das professoras pesquisadas quanto ao conceito de “letrar”

Quadro 6 – Significado de letrar

Professoras Alfabetizadora	Significados de letrar
Professora Alfabetizadora 1	Garantir um ensino sistemático, através de atividades reflexivas, desafiando o aprendiz a compreender como a escrita alfabética funciona.
Professora Alfabetizadora 2	É um conjunto de práticas de leitura e produção de textos escritos que as pessoas utilizam para compreender o que está dizendo no texto e leva para sua vivência.
Professora Alfabetizadora 3	Levar a criança além do ler e escrever, auxiliá-las no desenvolvimento de comportamentos e habilidades do uso desse ato nas práticas sociais.
Professora Alfabetizadora 4	É por meio da interação com os usos e funções da língua escrita que a aprendizagem ocorre. As crianças estão plenamente inseridas num contexto comunicativo, sendo capazes de produzir falas e compreender o que escutam com certa desenvoltura.
Professora Alfabetizadora 5	Significa como práticas sociais no desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita.
Professora Alfabetizadora 6	Levar a criança ou adulto ao exercício das práticas sociais de leitura e escrita.
Professora Alfabetizadora 7	Letramento significa o domínio da leitura, isto é, quando o indivíduo domina o ato da leitura com significado social.
Professora Alfabetizadora 8	É oportunizar ao aluno a apropriação da língua escrita inserido num ambiente com diversidades de gêneros textuais, valorizando o uso da escrita com diferentes funções.
Professora Alfabetizadora 9	Dominar a leitura e a escrita no contexto subjetivo, focalizando os aspectos sócios históricos da aquisição do mesmo.

Professora Alfabetizadora 10	É o grande objetivo no trabalho de linguagem oral e escrito. É ensinar os alunos a serem capazes de ler, escrever, interpretar, compreender, avaliar, enfim práticas sociais para seu dia-a-dia.
Professora Alfabetizadora 11	Significa compreender o que escreve e lê.
Professora Alfabetizadora 12	Oportunizar os educandos as práticas social do uso da leitura e escrita presentes em seu cotidiano ao ponto de serem capaz de participar das diversas situações que são necessárias para a interação com a sociedade.
Professora Alfabetizadora 13	Ensinar a ler e escrever dentro das demandas sociais da leitura e escrita.
Professora Alfabetizadora 14	Letrar é aquele que vive em estado de letramento é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita.
Professora Alfabetizadora 15	É o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em sua prática social. Sabendo se posicionar de forma crítica e sendo autônomo de suas próprias posições.
Professora Alfabetizadora 16	Letrar significa um processo de inserção e participação na cultura escrita. Um processo que ocorre quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade.
Professora Alfabetizadora 17	É ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenha sentido e faça parte da vida do aluno.
Professora Alfabetizadora 18	É um conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto.
Professora Alfabetizadora 19	É a capacidade do aluno em fazer uso da leitura e da escrita no meio social em que está inserido.
Professora Alfabetizadora 20	Letrar é a apropriação da escrita e de suas práticas sociais que o indivíduo adquire quando começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (rótulos, placas, etc..).
Professora Alfabetizadora 21	Além de ler e escrever é relacionar o que aprendeu com o mundo que o cerca.
Professora Alfabetizadora 22	Quando se consolida leitura, escrita, e compreensão.
Professora Alfabetizadora 23	É capacitar o aluno a fazer uso da leitura e escrita no meio social em que está inserido.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir das respostas do questionário, 2014.

Apreendemos das respostas das professoras alfabetizadoras que os conceitos apresentados remetem ao pensamento dos profissionais rumo às concepções de Soares (2006), a qual concebe o letramento como resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais da leitura e escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como

consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. Também aproximam-se de Tfouni (1998) que conceitua o letrar como processo de estar exposto aos usos sociais da língua escrita, sem, no entanto saber ler e escrever. Concepções adotadas pelo PNAIC (2013) também consideram o processo de letrar como as práticas de leitura em contextos sociais, apropriação da língua escrita com diversidade de gêneros textuais, ensinar a ler e escrever, compreender, interpretar, ensino sistemático, letramento é alfabetização com sentido amplo, e estabelecer relações.

A natureza do conceito de letramento perpassa pela dimensão individual e pela via social, envolve dois processos fundamentalmente diferentes, ler e escrever. O consenso em uma única definição é impossível, por ser letramento um fenômeno multifacetado e extremamente complexo (SOARES, 2006, p.65).

Percebe-se também a compreensão de aprendizagem por parte das professoras próxima à perspectiva histórico cultural de Vygotsky (2007), onde o ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado para as crianças começa muito antes delas frequentarem a escola, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança. De fato, é por meio da interação com os usos e funções da língua escrita que a aprendizagem ocorre. As crianças estão plenamente inseridas num contexto comunicativo, sendo capazes de produzir falas e compreender o que escutam com certa desenvoltura.

Apresentamos a seguir as respostas à questão sobre as possíveis diferenças entre as concepções de alfabetização e letramento:

Quadro 7 – Possíveis diferenças entre alfabetizar e letrar

Professoras Alfabetizadoras	Alfabetizar e Letrar
Professora Alfabetizadora 1	Alfabetizar é a concepção de leitura e escrita como decodificação e codificação, Letramento é fazer com que os alunos sejam indivíduos preparados para ler, escrever, interpretar, compreender, reelaborar, em diferentes contextos de seu cotidiano.
Professora Alfabetizadora 2	Alfabetizar corresponde a ação de ensinar a aprender a ler e a escrever. Letrar é o estudo ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever mais consegue exercer as práticas sociais da leitura e da escrita.
Professora Alfabetizadora 3	Com o conceito que tivemos ao longo dos tempos sobre alfabetizar, podemos distinguir que alfabetizar = ler e escrever; letrar dar sentido prático social a essas ações.
Professora Alfabetizadora 4	Alfabetizar = codificação e decodificação da escrita letrar = ser capaz de codificar/ decodificar e

	entender as funções sociais da escrita.
Professora Alfabetizadora 5	Alfabetizar seria a escrita e ao letrar os dois leitura e escrita.
Professora Alfabetizadora 6	Alfabetizar é o uso do alfabeto e as diversas formas de usar. Letrar: é o desenvolvimento do uso de leitura e escrita com facilidade capaz de associar diversos assuntos.
Professora Alfabetizadora 7	Acredito que a diferença fundamental é que a pessoa letrada é capaz de associar-se a diversos assuntos políticos, econômicos, cultural, familiar, etc...enquanto que um alfabetizado não.
Professora Alfabetizadora 8	Não respondeu.
Professora Alfabetizadora 9	São distintos, porém indissociáveis. A alfabetização se ocupa da aquisição da escrita e leitura enquanto que o letramento desenvolve habilidades da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita.
Professora Alfabetizadora 10	Em termos gerais, alfabetização e letramento devem caminhar juntos. Um aluno alfabetizado e letrado vai além de conhecer as letras e as práticas de leitura e escrita, desenvolve aos poucos a leitura de mundo para sua convivência em sociedade.
Professora Alfabetizadora 11	Na alfabetização o educando apenas decodifica símbolos (letras), já no letrar ele compreende os símbolos e os processos.
Professora Alfabetizadora 12	O indivíduo pode ser letrado e não alfabetizado. O letramento desde muito cedo, ainda na educação infantil, já pode ser inserido no currículo, trabalhando com os rótulos, embalagens, avisos etc... A alfabetização é mais ampla e complexa, pois o alfabetizado lê corretamente, decodifica as sílabas e as palavras simples ou complexas, escreve corretamente, etc...
Professora Alfabetizadora 13	Alfabetizar em si envolve o ensinamento de leitura e escrita. Letrar vai um pouco mais além trata da funcionalidade de leitura e escrita.
Professora Alfabetizadora 14	Alfabetizar: ensinar alguém a ler e escrever. Letrar: processo de utilização social da leitura e da escrita.
Professora Alfabetizadora 15	Alfabetizar não é só o domínio da leitura e escrita – entre fonemas e grafemas a decodificação e a codificação vão mais além desse processo. Alfabetizar e letrar são processos indissolúveis.
Professora Alfabetizadora 16	Alfabetizar é saber ler e escrever, o letrado é aquele que sabe ler e escrever e que responde adequadamente as demandas sociais da leitura e da escrita.
Professora Alfabetizadora 17	Letrar é mais que alfabetizar, alfabetizar é o processo de aprender ler e a escrever (codificar/ decodificar) letrar é a interação entre os

	interlocutores são construídos sentidos e significados de acordo com a vivência e a relação que cada um tem com a língua oral e escrita.
Professora Alfabetizadora 18	Alfabetizar designa restritamente o aprendizado inicial da natureza e do funcionamento da escrita; letrar designa os usos da língua escrita.
Professora Alfabetizadora 19	Não acredito se existe uma diferença pois acho que alfabetizar automaticamente a criança também inicia o processo de uso da leitura e da escrita. Ela pratica a alfabetização e o letramento simultaneamente.
Professora Alfabetizadora 20	Alfabetizar e letrar são processos diferentes cada um com suas especificidades. Porém ambos são indispensáveis quando se leva em consideração a aprendizagem da leitura e da escrita.
Professora Alfabetizadora 21	Um ensina decodificar os símbolos e o outro dá um significado a eles.
Professora Alfabetizadora 22	Alfabetizar lê e escrever ter conhecimento do processo de leitura e escrita.
Professora Alfabetizadora 23	Não sei se existe diferença, acho que alfabetizar automaticamente à criança também inicia o processo de uso da leitura e da escrita no seu meio social, ou seja ela pratica a alfabetização e o letramento de maneira simultânea.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir das respostas do questionário, 2014.

Nas respostas obtidas quanto as possíveis diferenças entre as ações de alfabetizar e de letrar, percebemos que as professores compreendem como sendo processos distintos. Segundo Soares (2006), alfabetizar em si envolve o ensinamento de leitura e da escrita. Letrar vai um pouco mais além, trata da funcionalidade da leitura e escrita, o uso cotidiano da mesma.

De certa forma, as professoras apontam as diferenças entre alfabetização e letramento, pois inferiram a distinção entre um fenômeno e outro, como fazer uso da escrita e envolver-se em práticas sociais de leitura e escrita.

Conforme Magda Soares (2006, p.24),

A criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança ainda é analfabeta, porque não aprendeu ler e escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é de certa forma letrada.

Para as professoras alfabetizadoras as crianças adquirem a capacidade de ler, escrever e interpretar quando estão imersas em diferentes contextos de letramento onde ela possa observar os adultos utilizando a leitura de jornais, bula de remédios, instruções, guias para consulta e busca de informações específicas ou gerais. Assim, há o uso da escrita para

confeção de listas, preenchimento de cheques e documentos, pequenas comunicações e atos de leitura. Esse acontecimento exerce sobre as crianças elaborações e reelaborações cognitivas na tentativa de codificar e decodificar o sistema alfabético. Elas acreditam que a diferença fundamental é que a pessoa letrada é capaz de associar-se a diversos assuntos de natureza política, econômica, cultural, familiar, enquanto que um alfabetizado não.

Em relação a questão “O que é alfabetizar letrando?”, o quadro-síntese a seguir apresenta as respostas das professoras alfabetizadoras:

Quadro 8 – Alfabetizar letrando

Professoras Alfabetizadoras	O que é alfabetizar letrando
Professora Alfabetizadora 1	Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, o ideal é alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita.
Professora Alfabetizadora 2	É ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o aluno seja alfabetizado e letrado ao mesmo tempo.
Professora Alfabetizadora 3	O ensino de ler escrever sinais codificar e decodificar sinais, também é pautado em sua utilização no meio social, em seu convívio diário.
Professora Alfabetizadora 4	É levar os alunos a apropriarem-se do sistema alfabético ao mesmo tempo em que desenvolvem a capacidade de fazer uso da leitura e da escrita de forma competente e autônoma.
Professora Alfabetizadora 5	Nesse caso você, ou seja, as crianças teria que aprender a escrita e depois a leitura.
Professora Alfabetizadora 6	Levar para sala de aula vários tipos de textos, ou seja, gêneros textuais variados, levando os alunos a curiosidades.
Professora Alfabetizadora 7	É trabalhar o ato de codificar os grafemas com significado social para o indivíduo.
Professora Alfabetizadora 8	Como diz Soares, na sala de aula precisamos alfabetizar letrando, ou seja, organizar o ambiente escolar com situações e atividades que facilitem o domínio da capacidade de codificar e decodificar no contexto das práticas sociais de leitura e escrita contextualizada com seus mais variados usos.
Professora Alfabetizadora 9	Alfabetizar levando em consideração o meio social em que vive. Ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais das mesmas.
Professora Alfabetizadora 10	Ensinar a ler e escrever para uma prática contextualizada.
Professora Alfabetizadora 11	Alfabetizar letrando é fazer com que o educando leia e escreva compreendendo o que está fazendo.
Professora Alfabetizadora 12	Trabalhar simultaneamente os métodos do letramento e da alfabetização.

Professora Alfabetizadora 13	Ensinar a ler e escrever, voltando reflexões para práticas sociais de leitura e escrita, uma vez que o letramento é um processo de inserção numa cultura letrada.
Professora Alfabetizadora 14	Alfabetizar letrando significa orientar a criança para que aprenda a ler e a escrever levando-a conviver com práticas reais de leitura e escrita. Ou seja, diferentes textos.
Professora Alfabetizadora 15	É oportunizar ao educando sob todos os aspectos da língua e seus códigos um aprendizado pautado na apropriação do sistema alfabético ortográfico dando condições ao aluno ao uso da língua nas práticas sociais de leitura, escrita e interpretação no contexto das práticas sociais.
Professora Alfabetizadora 16	É ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita. Ensino aprendizagem do sistema alfabético em práticas sociais.
Professora Alfabetizadora 17	Utilização de habilidades textuais e de escrita – convívio com tipos e gêneros variados de textos, a compreensão das funções da escrita.
Professora Alfabetizadora 18	É ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita.
Professora Alfabetizadora 19	É realizar um trabalho em que seja proporcionado ao aluno a compreensão do SEA.
Professora Alfabetizadora 20	Alfabetizar letrando possibilita que a alfabetização se desenvolva em um ambiente onde a criança conviva com variados portadores de texto ao mesmo tempo em que constrói a base alfabética.
Professora Alfabetizadora 21	Quando a criança lê e escreve e compreende o que está em seu contexto.
Professora Alfabetizadora 22	É realizar um trabalho em que seja proporcionado ao aluno ao mesmo tempo de modo simultâneo a compreensão do SEA e como e onde o uso da leitura e escrita é utilizada no meio social em que a criança vive.
Professora Alfabetizadora 23	

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir das respostas do questionário, 2014.

Conforme as respostas das professoras alfabetizadoras, percebe-se que estas consideram o processo “alfabetizar letrando” como um “ensino” pautado em práticas sociais de leitura e escrita. De acordo com Soares (2006), alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, o ideal é alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita.

As respostas das professoras remetem à compreensão da formação continuada do sistema de escrita alfabética SEA, realizados por meio dos estudos feitos com a participação no PNAIC (2013). Com o objetivo de compreender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, as professoras percebem que a aprendizagem da escrita alfabética se constitui como um processo de compreensão de um sistema de notação e não a aquisição de um sistema. Desse modo, realizar um trabalho em que seja proporcionado à criança a compreensão do SEA significa de modo simultâneo a compreensão de como e onde o uso da leitura, da escrita, dos números é utilizada no meio social em que vive.

O quadro-síntese a seguir apresenta as respostas obtidas na questão “Quando se pode dizer que uma criança está alfabetizada?” Esta questão é fundamental para o nosso estudo porque representa uma elaboração conceitual dos sujeitos pesquisados em sintonia com aquilo que de fato acredita em termos de processo de alfabetização.

Quadro 9 – Significados de criança alfabetizada

Professoras Alfabetizadoras	Significados
Professora Alfabetizadora 1	Na minha concepção quando domina o SEA, conseguindo dar significados às suas leituras e produções de texto. Quando consegue interpretar, opinar, criticar, reformular e significar em diferentes contextos.
Professora Alfabetizadora 2	Quando ela consegue ler e escrever.
Professora Alfabetizadora 3	Quando ela consegue chegar a hipótese alfabética, com qualidade e segurança do que lê.
Professora Alfabetizadora 4	Quando consegue codificar/decodificar na escrita.
Professora Alfabetizadora 5	Quando está desenvolvendo a sua aprendizagem na escrita, e colocando a sua prática em desenvolvimento.
Professora Alfabetizadora 6	É conhecer as letras e a formação das palavras. É ser capaz de escrever um recado e ler palavras em revistas, jornal.
Professora Alfabetizadora 7	A partir do momento em que ela já sabe ler e escrever.
Professora Alfabetizadora 8	Hoje para uma criança ser considerada alfabetizada, precisa além de dominar o sistema de escrita alfabética, desenvolver habilidades indispensáveis de leitura e escrita nas práticas sociais.
Professora Alfabetizadora 9	Quando a mesma consegue utilizar da leitura e escrita de forma autônoma, produzindo conhecimento.
Professora Alfabetizadora 10	Quando já domina o conhecimento e utilização das letras, se tornado capaz de adentrar no mundo da leitura e da escrita.
Professora Alfabetizadora 11	Quando ela lê e escreve.
Professora Alfabetizadora 12	Quando escreve o próprio nome, reconhece e nomeia as letras do alfabeto, reconhece que as sílabas variam quanto às suas composições, domina as

	correspondências entre letras e seu valor sonoro de modo a ler e escrever palavras e textos. Reconhece gêneros textuais e seus contextos de produção.
Professora Alfabetizadora 13	Quando a criança está inserida no mundo da leitura e escrita efetivamente, lendo bem e escrevendo com clareza.
Professora Alfabetizadora 14	Quando a criança já sabe ler e escrever.
Professora Alfabetizadora 15	Quando lê, escreve.
Professora Alfabetizadora 16	Quando ela já sabe ler e escrever e é capaz de escrever um recado simples.
Professora Alfabetizadora 17	No momento que ela decodifica e codifica palavras, textos, o mundo.
Professora Alfabetizadora 18	Quando ela adquire as habilidades da leitura e escrita.
Professora Alfabetizadora 19	Quando ela é capaz de compreender e praticar o que está ao seu redor.
Professora Alfabetizadora 20	Alfabetizada quando a criança consegue chegar ao nível alfabético no qual a criança passa a representar cada fonema com um signo gráfico correspondente buscando compreender o que está escrito em letras, sílabas e palavras.
Professora Alfabetizadora 21	Quando ela lê e escreve convencionalmente.
Professora Alfabetizadora 22	Quando a criança está escrevendo e fazendo leitura da escrita.
Professora Alfabetizadora 23	Quando ela é capaz de dominar o código da escrita alfabética, lendo e escrevendo com autonomia fazendo uso das práticas sociais de leitura e escrita.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir das respostas do questionário, 2014.

De acordo com a literatura estudada, as respostas obtidas sugerem um certo nível de conhecimentos científicos relativos ao processo educacional, pois mencionaram percepções do processo de alfabetização vinculado ao letramento e no que se refere a psicogênese da língua escrita. Nesse sentido, uma criança está alfabetizada quando domina um código, chega à hipótese alfabética, conhece as letras e a formação das palavras, produz conhecimento de forma autônoma, desenvolve processo de leitura e escrita e compreende a prática social de sua utilização.

Desse modo cada criança em processo de alfabetização de acordo com a compreensão psicogenética apresentada por Ferreiro e Teberosky (1999) poderá passar pelos cinco níveis a seguir:

- a) Nível 1 - Hipótese Pré-Silábica: escrita indiferenciada
- b) Nível 2 – Hipótese Pré-Silábica: diferenciação da escrita
- c) Nível 3 – Hipótese Silábica: existe relação entre letras e sons
- d) Nível 4 - Hipótese Silábica Alfabética: a caminho do convencional

e) Nível 5 – Alfabética: uma escrita com expressão fonética

Para saber o sentido que a criança dá ao ato de ler e escrever temos que questioná-la, conversar e observar, pois cada um desses níveis representa o que sabem sobre a escrita. Por isso, a professora precisa conhecer a criança, seu mundo, seu contexto histórico, geográfico e social, a teoria que fundamenta nossas práticas, pois quem interpreta a escrita é a criança, a professora é mediadora responsável pelo desenvolvimento da criança. É através da leitura e escrita da criança que sabemos se ela estabelece relações entre o que lê e o que escreve, entre o falado e o escrito ou se lê aleatoriamente.

Em relação a pergunta 12, “Quando se pode dizer que uma criança está letrada?” as professoras alfabetizadoras responderam:

Quadro 10 – Quando uma criança está letrada

Professoras Alfabetizadoras	Significados
Professora Alfabetizadora 1	Quando a criança consegue ler, interpretar, compreender, criticar, ressignificar e produzir conhecimento.
Professora Alfabetizadora 2	Quando as crianças vivenciam a prática da leitura, da escrita, da produção de texto e consegue compreender as práticas sociais que usam na escrita.
Professora Alfabetizadora 3	Fazendo uso da leitura e da escrita em seu cotidiano, realizando leitura de textos usados em seu meio social.
Professora Alfabetizadora 4	Quando entende as funções da escrita usando os códigos, símbolos e signos da mesma.
Professora Alfabetizadora 5	Quando com os dois passos escrita e leitura elas estão associadas ao mesmo tempo, o termo letramento não substitui alfabetização.
Professora Alfabetizadora 6	Quando sabe ler e escrever e responde adequadamente às demandas sociais da leitura e escrita.
Professora Alfabetizadora 7	No instante em que o indivíduo sabe ler e escrever, compreendendo e transformando as demandas sociais.
Professora Alfabetizadora 8	Quando a criança não apenas desenvolve as habilidades de codificação e decodificação, mas conhece, utiliza e valorizam os modos de produção e de circulação da escrita na sociedade, isto é desenvolve capacidades para o uso da escrita no contexto escolar e social, por exemplo: escrever um bilhete, carta, recado, listagem temática, ler anúncio, propaganda entre outros.
Professora Alfabetizadora 9	Quando a pessoa responde adequadamente as demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita.
Professora Alfabetizadora 10	Quando o indivíduo desenvolve competências e habilidades para lidar com situações diversas de uso da língua que aparecem no dia a dia.

Professora Alfabetizadora 11	Quando ela lê, escreve e compreende o que leu e escreveu, tornando-se assim um ser crítico.
Professora Alfabetizadora 12	Quando ela lê textos não verbais, em diferentes suportes, compreende textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos. Relaciona textos verbais e não verbais construindo sentidos.
Professora Alfabetizadora 13	Quando a criança passa a entender o motivo pelo qual aprendeu a ler e escrever e fazer contas, e seus significados dentro da sociedade.
Professora Alfabetizadora 14	Quando professor percebe que a criança tem senso crítico; sabe ler, interpretar e emitir opinião própria.
Professora Alfabetizadora 15	Quando lê, escreve e compreende o que foi lido.
Professora Alfabetizadora 16	Quando ela desenvolve suas habilidades de escrita e leitura com perfeição e é capaz de associar diversos assuntos distintos ex: cultura, tecnologia.
Professora Alfabetizadora 17	Quando entende, reconhece o que lê e escreve.
Professora Alfabetizadora 18	É quando ela aprende a tecnologia da escrita.
Professora Alfabetizadora 19	Quando consegue ler e escrever sozinha.
Professora Alfabetizadora 20	Letrada quando a criança consegue realizar uma leitura processando o significado, a ideia que o autor pretende transmitir, compreendendo ou questionando o conteúdo do que lê.
Professora Alfabetizadora 21	Quando ela dá sentido a essa leitura e escrita.
Professora Alfabetizadora 22	Quando a criança lê, escreve e compreende.
Professora Alfabetizadora 23	Quando a criança faz uso com autonomia das práticas sociais de leitura e escrita.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir das respostas do questionário, 2014.

Como se pode observar nas respostas das professoras alfabetizadoras, uma criança está letrada quando faz uso da leitura e escrita em seu cotidiano, quando vivencia a prática da leitura e escrita, consegue ler, interpretar, compreender, criticar, ressignificar e produzir conhecimento, quando responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita, assim como, quando a criança passa a entender o motivo pelo qual aprendeu a ler e escrever e fazer contas e seu significado dentro da sociedade, quando faz uso com autonomia das práticas sociais de leitura e escrita e quando dá sentido a essa leitura e escrita. As respostas das professoras alfabetizadoras remetem para a alfabetização na perspectiva do letramento, no entanto o processo de letramento pode proceder à alfabetização.

Ao serem questionadas “De que forma desenvolve as práticas pedagógicas de alfabetização?” as professoras alfabetizadoras responderam o que segue:

Quadro 11 – Práticas pedagógicas alfabetizadoras

Professoras Alfabetizadoras	Significados
Professora Alfabetizadora 1	Através de atividades sistemáticas de alfabetização que os levem a refletir sobre o sistema de escrita, com as atividades de leitura e produção de textos.
Professora Alfabetizadora 2	De forma lúdica, com jogos e brincadeiras, materiais concretos.
Professora Alfabetizadora 3	Procuo permeá-las com as práticas sociais de produção escrita e leitura, utilizando de atividades com listas, parlendas, adivinhas, receitas, relatos.
Professora Alfabetizadora 4	Através de textos, músicas, parlendas, jogos pedagógicos, literatura infantil, ilustração e brincadeira.
Professora Alfabetizadora 5	Com formas diferenciadas, de acordo com o nível de aprendizagem de cada aluno.
Professora Alfabetizadora 6	Na produção do conhecimento e em consonância com o SIGA.
Professora Alfabetizadora 7	Através de músicas, parlendas, receitas, rótulos, pequenos textos, histórias infantis, etc.
Professora Alfabetizadora 8	Através de atividades lúdicas, significativas, contextualizadas, oportunizando a leitura e escrita de gêneros textuais num processo interativo e participativo dos alunos.
Professora Alfabetizadora 9	De forma dinâmica contemplando vários métodos.
Professora Alfabetizadora 10	Alfabetização e letramento são processos que se diferem, devido às exigências de cada um deles, ser alfabetizado não significa que o indivíduo também é letrado, ou vice versa.
Professora Alfabetizadora 11	Com atividades de xerox, livros para leitura deleite, internet, alfabeto móvel, livro didático, parlendas, textos.
Professora Alfabetizadora 12	Trabalhando com as sequências didáticas onde as atividades são focadas num conteúdo específico, onde uma etapa está ligada a outra, podendo ser usada para focar aspectos tanto na leitura como no sistema de escrita.
Professora Alfabetizadora 13	De forma descontraída com muita leitura deleite, atividades de recorte colagem, e escrita voltada para o valor sonoro das letras sílabas e palavras. Para que os alunos aprendam a entender realmente a grafia.
Professora Alfabetizadora 14	Através de textos, jornais, revistas, jogos pedagógicos, músicas e etc.
Professora Alfabetizadora 15	Contextualizada e de maneira lúdica.
Professora Alfabetizadora 16	Procuo sempre inovar minha prática de alfabetização, fazendo cursos, trocando ideias com pessoas que também alfabetiza.
Professora Alfabetizadora 17	Rotina – sequência didática – projetos didáticos – macro e micro.
Professora Alfabetizadora 18	Através de atividades que proporcionem o prazer

	pela leitura e a escrita.
Professora Alfabetizadora 19	Cada professor tem uma maneira de ensinar, procuro desenvolver a leitura e a escrita mostrando que cada letra tem seu som e buscando sempre desenvolver sua criatividade.
Professora Alfabetizadora 20	Desenvolvo através de várias metodologias, iniciando pelo lúdico através de contos de histórias, leituras diversas, com painéis ilustrativos.
Professora Alfabetizadora 21	Respeitando o desenvolvimento do aluno, desenvolvendo projetos e sequências didáticas, fazendo as crianças perceber os sons das letras.
Professora Alfabetizadora 22	Com relação aos recursos metodológicos, livros didáticos, lousa, material impresso (xérox).
Professora Alfabetizadora 23	A prática pedagógica de cada professor é algo bastante particular, procuro desenvolver a minha na perspectiva do método fônico buscando fazer com que a criança compreenda as relações letra/som e como funciona o código escrito através das constantes análises do SEA e ao mesmo tempo inserindo o código através de práticas sociais de leitura e escrita significativas para a criança.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir das respostas do questionário, 2014.

Por meio das respostas das professoras alfabetizadoras podemos constatar a concepção da prática pedagógica de forma subjetiva, pois desenvolvem as práticas pedagógicas de alfabetização, geralmente, de forma contextualizada e lúdica, com jogos, brincadeiras e materiais concretos. Através de atividades que proporcionem o prazer pela leitura e a escrita. Também trabalhando com as sequências didáticas. Outras de forma descontraída com leitura deleite, atividades de recorte colagem e escrita voltada para o valor sonoro das letras sílabas e palavras, para que os alunos aprendam a entender realmente a grafia. Através de atividades sistemáticas de alfabetização acreditam que as crianças serão conduzidas a refletir sobre o sistema de escrita, com as atividades de leitura e produção de textos, de acordo com o nível de aprendizagem de cada aluno, na produção do conhecimento.

As respostas das professoras alfabetizadoras estão em consonância com o que orienta o PNAIC, pois compreende que o ato de alfabetização precisa ser organizado de forma dinâmica e contemplando vários métodos: através de textos, músicas, parlendas, jogos pedagógicos, literatura infantil, ilustração e brincadeira; através de atividades lúdicas, significativas, contextualizadas, oportunizando a leitura e escrita de gêneros textuais num processo interativo e participativo dos alunos; desenvolvendo com projetos e sequências didáticas, fazendo as crianças perceberem os sons das letras; através de textos, jornais,

revistas, jogos pedagógicos, músicas; com atividades de xerox, livros para leituras deleite, internet, alfabeto móvel, livro didático, parlendas, textos, dentre outros.

Quando questionada se “Utiliza as Orientações Curriculares do MT” como suporte teórico-metodológico para desenvolver as práticas pedagógicas?” cada professora alfabetizadora respondeu o que segue abaixo:

Quadro 12 – Relações das práticas alfabetizadoras com as OCs

Professoras Alfabetizadoras	Significados
Professora Alfabetizadora 1	Sim, nos momentos de planejamento das ações pedagógicas e curriculares, é um instrumento que torna as práticas pedagógicas mais fundamentadas.
Professora Alfabetizadora 2	Sim. Para elaborar o planejamento anual e sanar dúvidas.
Professora Alfabetizadora 3	Algumas vezes, pois temos um pouco de dificuldade de acesso a esses materiais nas escolas, uma vez que vem em quantidade reduzida.
Professora Alfabetizadora 4	Sim
Professora Alfabetizadora 5	Às vezes, quando é preciso sim.
Professora Alfabetizadora 6	Sim, desde planejamento anual (elaboração).
Professora Alfabetizadora 7	Sim, até mesmo porque nosso planejamento tem que estar de acordo com as orientações.
Professora Alfabetizadora 8	Sim.
Professora Alfabetizadora 9	Sim.
Professora Alfabetizadora 10	Sim. Na semana pedagógica construímos nosso plano anual com base nas orientações, e durante o ano surgem algumas adequações.
Professora Alfabetizadora 11	Sim.
Professora Alfabetizadora 12	Sim, porém procuro outros métodos para o desenvolvimento pedagógico.
Professora Alfabetizadora 13	Sim, nos momentos de programar minhas atividades a serem desenvolvidas em sala.
Professora Alfabetizadora 14	Sim.
Professora Alfabetizadora 15	Sim.
Professora Alfabetizadora 16	Sim as orientações curriculares nos ajudam encontrar diferentes práticas pedagógicas para se trabalhar em sala de aula.
Professora Alfabetizadora 17	Sim. Parte integrante do planejamento anual e diário.
Professora Alfabetizadora 18	Sim.
Professora Alfabetizadora 19	Sim o Siga, PCNs, mas o currículo precisa adequar as necessidades dos alunos.
Professora Alfabetizadora 20	Sim. As orientações curriculares são de suma importância para o nosso planejamento e prática em sala de aula, pois são essas

	orientações que norteia a nossa organização curricular com as áreas do conhecimento.
Professora Alfabetizadora 21	Sim.
Professora Alfabetizadora 22	Sim.
Professora Alfabetizadora 23	Que orientações? SIGA, RCNEI, PCNs? Essa questão do currículo, acho que está bastante fragilizado, pois no currículo a ser trabalhado necessita ser bastante flexível para buscar atender a realidade de cada turma e de cada aluno, para a heterogeneidade nesta fase é grande.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir das respostas do questionário, 2014.

Podemos concluir que a maioria das professoras alfabetizadoras conhecem e afirmam que utilizam as “OC” nos momentos de planejamento das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula e consideram de suma importância para desenvolvimento das práticas pedagógicas de alfabetização. É um instrumento que torna as práticas pedagógicas mais fundamentadas. Entretanto, uma professora relatou ter dificuldade de acesso a esses materiais nas escolas, outra questionou “que orientações? SIGA, RCNEI, PCNs?”

Cabe destacar que as OCs vêm sendo implantadas desde 2008 de forma gradativa, trazendo ao conhecimento de todos a concepção de Educação que norteia as Políticas Educacionais pretendidas para o Estado de Mato Grosso. Ter dificuldade de acesso a esse material e desconhecer é bastante preocupante porque demonstra que nem sempre as professoras têm acesso ou acompanham as mudanças ocorridas no sistema educacional.

Em relação a questão 15 “Outros suportes teórico-metodológicos”, as professoras alfabetizadoras afirmaram que utilizam:

Quadro 13 – Relações com outros suportes teórico-metodológicos

Professoras Alfabetizadoras	Significados
Professora Alfabetizadora 1	Utilizo os fundamentos dos principais pensadores da educação.
Professora Alfabetizadora 2	PPP, livros paradidáticos, pesquisas na internet, entre outros.
Professora Alfabetizadora 3	Ainda utilizo o material do Profa, e agora estamos tendo também materiais do Pacto.
Professora Alfabetizadora 4	Jogos pedagógicos, brincadeiras, etc.
Professora Alfabetizadora 5	Seriam informática, revistas, músicas, jogos pedagógicos, e muitos outros.
Professora Alfabetizadora 6	Leitura de teóricos e agora o Pacto.
Professora Alfabetizadora 7	A antiga Profa, livros didáticos, magistério e o que aprendi na faculdade sobre alfabetização.
Professora Alfabetizadora 8	PCNs, manual do professor da rede Pitágoras, livros complementares de alfabetização.

Professora Alfabetizadora 9	Livros e internet.
Professora Alfabetizadora 10	Pacto Nacional da Educação na idade certa, estudos com o CEFAPRO e práticas em sala.
Professora Alfabetizadora 11	Utilizo o método fônico, porém integrado com todos os outros métodos.
Professora Alfabetizadora 12	Jornais, revistas, filmes, passeios fora da escola, pátio da escola.
Professora Alfabetizadora 13	Livro didático, livros específicos de alfabetização entre outros.
Professora Alfabetizadora 14	Vários tipos de suporte: giz, quadro negro, painéis e outros.
Professora Alfabetizadora 15	Livros didáticos, livros do FNDE para leitura deleite.
Professora Alfabetizadora 16	O material do Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa, livros do PNL D e outros materiais.
Professora Alfabetizadora 17	Materiais lúdicos.
Professora Alfabetizadora 18	Alfabeto móvel, música, alfabeto ilustrado, livros literários, quebra-cabeça, dominó de palavras, atividades lúdicas e outros.
Professora Alfabetizadora 19	Livros didáticos e outros materiais pedagógicos diferenciados.
Professora Alfabetizadora 20	Leituras de diversos gêneros textuais (listas, receitas, contos, parlendas entre outros). Recursos pedagógicos envolvendo o lúdico e o pedagógico.
Professora Alfabetizadora 21	PCNs, habilidades propostas pela SEDUC, PACTO e outros suportes que a escola oferece.
Professora Alfabetizadora 22	Coleções de livros para educação infantil.
Professora Alfabetizadora 23	Utilizo o livro didático (algumas atividades que julgo aproveitáveis) coleções com cruzadinhas e caça palavras, confecciono fichas com alfabeto e sílabas como suporte para o aluno, cartazes com poemas e rimas, alfabeto móvel, jogos de memória, dominó, bingo e outros.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir das respostas do questionário, 2014.

Depreende-se das respostas das professoras alfabetizadoras que estas utilizam uma vasta gama de suporte teórico metodológico, desde quadro e giz até pesquisas na internet. As mesmas acreditam que as novas tecnologias da informação e comunicação inseridas na educação promovem grandes transformações, entre elas, na prática docente.

Todos nós temos um referencial teórico que orienta o trabalho de alfabetizar e que vai sendo modificado à medida que vamos incorporando novos conhecimentos a esse referencial por meio da interação com os colegas de trabalho, alunos e em sala de aula e em cursos de formação e aperfeiçoamento. Por isso podemos afirmar que também nossas práticas vão sendo alteradas em função dessas vivências e de novas compreensões sobre o que é, como e porque alfabetizar (MACIEL;LÚCIO, 2008,p.18).

Isso evidencia que a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras está fundamentada em importantes argumentos teóricos e metodológicos.

A questão número “16. Considera que a realização de sua prática pedagógica conduz a alfabetização para o letramento?” As respostas obtidas estão apresentadas no quadro-síntese a seguir.

Quadro 14 – Relações entre prática alfabetizadora com os letramentos

Professoras Alfabetizadoras	Significados
Professora Alfabetizadora 1	Em muitos momentos sim, quando realizamos projetos que são de interesse e curiosidade dos alunos, quando proponho a reflexão do SEA (sistema de escrita alfabética), com atividades lúdicas.
Professora Alfabetizadora 2	Tento fazer com que seja, estou capacitando-me para conseguir alfabetizar letrando.
Professora Alfabetizadora 3	É o que busco, mas acredito que se for realizado um trabalho mais efetivo com os professores alfabetizadores, para troca de experiência, estudo e reflexão sobre a prática o trabalho será mais rico, muitas vezes temos dúvidas e as contribuições são poucas.
Professora Alfabetizadora 4	Sim.
Professora Alfabetizadora 5	Com certeza fazemos o possível para que tudo ocorra da melhor forma possível, onde um precisa do outro.
Professora Alfabetizadora 6	Sim, procuro desenvolver esse trabalho de alfabetizar letrando.
Professora Alfabetizadora 7	Sim.
Professora Alfabetizadora 8	Sim. Já que estimulo o hábito de leitura e escrita de situações vividas como: bilhetes, cartazes, propagandas, recados, anúncios, histórias.
Professora Alfabetizadora 9	Acredito que sim.
Professora Alfabetizadora 10	Com certeza. O conjunto fará com que a construção do conhecimento aconteça de maneira mais eficaz.
Professora Alfabetizadora 11	Sim.
Professora Alfabetizadora 12	Sim, estou me esforçando para que isso possa acontecer.
Professora Alfabetizadora 13	Sim, uma vez que trabalho com atividades contextualizadas e sempre enfocando suas funções sociais.
Professora Alfabetizadora 14	Sim.
Professora Alfabetizadora 15	Sim.
Professora Alfabetizadora 16	Sim, pois procuro trabalhar de forma contextualizada, preparando a criança para conviver com diferentes manifestações de escrita na sociedade.
Professora Alfabetizadora 17	A partir de momento de desenvolvimento da leitura/escrita que o aluno distingue o gênero textual que está exposto.
Professora Alfabetizadora 18	Sim
Professora Alfabetizadora 19	Sim, pois é esse o objetivo do trabalho, mas nem todos os

	alunos alcança esse objetivo, pois apresenta dificuldade na aprendizagem.
Professora Alfabetizadora 20	Sim, pois através de leituras de diversos gêneros textuais proporcionamos o processo para a alfabetização e letramento. As crianças sentem mais estimuladas com essa prática.
Professora Alfabetizadora 21	Sim.
Professora Alfabetizadora 22	Sim.
Professora Alfabetizadora 23	Trabalho com esse objetivo, considero que alcanço com alguns alunos, porém, com outros o resultado não é satisfatório, geralmente são alunos com contexto familiar complicado e que apresentam desafios de aprendizagem.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir das respostas do questionário, 2014.

Percebemos nesse quadro que as professoras consideram que a realização de suas práticas pedagógicas conduz a alfabetização para o letramento, pois se capacitam para conseguir alfabetizar letrando, estimulam o hábito de leitura e escrita de situações vividas como: bilhetes, cartazes, propagandas, recados, anúncios, histórias, pois através de leituras de diversos gêneros textuais proporcionamos o processo para a alfabetização e letramento. As crianças sentem mais estimuladas com essa prática, uma vez que trabalham com atividades contextualizadas e sempre enfocando suas funções sociais.

Em relação a questão “17. Quais dificuldades encontram para realização das práticas pedagógicas de alfabetização?”, as professoras responderam o que segue:

Quadro 15 – Principais dificuldades

Professoras Alfabetizadoras	Significados
Professora Alfabetizadora 1	Hoje para mim as maiores dificuldades são questões afetivas que às vezes fogem as competências do âmbito escolar. Por exemplo, encaminhamentos a fonoaudiólogo, psicólogo, comprometimento da família.
Professora Alfabetizadora 2	A falta de experiência com essas turmas, mas procuro unir a prática com a teoria, além de pedir ajuda aos colegas mais experientes.
Professora Alfabetizadora 3	A falta de ter com quem conversar esclarecer dúvidas e buscar caminhos, já que aqui, esta é uma turma única.
Professora Alfabetizadora 4	Acho que existem disponíveis poucos produtos pedagógicos, onde 1 jogo tem que ser dividido até com 3 crianças dificultando nosso trabalho em sala de aula.
Professora Alfabetizadora 5	As dificuldades são muitas, onde na sala de aula temos cada aluno que não consegue produzir algo que queremos assim fica difícil, com o nosso trabalho para realizarmos os nossos trabalhos com sucesso.
Professora Alfabetizadora 6	É o acompanhamento, apoio por parte da família.

Professora Alfabetizadora 7	Unir as práticas aos conteúdos, projetos extras (escola), calendário com datas comemorativas definidos pela escola, ou seja, o tempo se torna muito curto; a participação da família.
Professora Alfabetizadora 8	Acredito que poderíamos ter maior participação, envolvimento das famílias no aprendizado dos seus filhos.
Professora Alfabetizadora 9	Alguns recursos precários na escola, como por exemplo: salas quentes, ambientes externos sem coberturas para atividades diferenciadas, falta de alguns materiais didáticos.
Professora Alfabetizadora 10	Os maiores desafios são quando me deparo com ritmos de aprendizagem mais lentos, ou quando são alunos especiais. (PPAP).
Professora Alfabetizadora 11	A única dificuldade encontrada é a falta de compromisso da família.
Professora Alfabetizadora 12	O número de alunos muito elevado, o pouco apoio e participação dos pais na vida escolar dos filhos, faltam de monitor em sala de aula para auxiliar o professor.
Professora Alfabetizadora 13	Por enquanto nenhuma.
Professora Alfabetizadora 14	Atividades diferenciadas para crianças de diferentes níveis de aprendizagem.
Professora Alfabetizadora 15	A falta de participação da família na escola e apoio da coordenação pedagógica.
Professora Alfabetizadora 16	Em minha escola temos muitos materiais que ajudam na prática, vejo que a continuidade das atividades em casa junto da família é uma dificuldade enfrentada.
Professora Alfabetizadora 17	Falta de interesse de alguns alunos.
Professora Alfabetizadora 18	Alguns pais não acompanham seus filhos, falta de mais xerox para poder trabalhar com os alunos.
Professora Alfabetizadora 19	São vários fatores que vai além de nossa prática: a estrutura familiar, o acompanhamento dos pais e o apoio pedagógico do corpo docente.
Professora Alfabetizadora 20	A falta de apoio dos pais, alguns problemas de ordem familiar, às vezes a falta de recursos pedagógicos.
Professora Alfabetizadora 21	Sinto a falta de noções de alfabetização que se deve trabalhar na educação infantil, para que a continuidade do processo de alfabetização se consolide na 1ª fase e as seguintes.
Professora Alfabetizadora 22	Falta de planejamento mais específico e coletivo com acompanhamento da coordenação, maior compromisso por parte da família quanto às tarefas e assiduidade dos alunos, limitação do material xerocopiado, pois a criança nessa fase necessita de grande apoio ilustrativo (figuras).

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir das respostas do questionário, 2014.

Para realização das práticas pedagógicas de alfabetização as professoras encontram dificuldades com: a falta de experiência com essas turmas; a falta de ter com quem conversar para esclarecer dúvidas e buscar caminhos; a falta de materiais pedagógicos; a dificuldade em sala de aula com alunos; a dificuldade em unir as práticas aos conteúdos; a falta de infraestrutura da escola, ritmos de aprendizagem mais lentos, alunos PPAP; número de alunos elevado por turma; falta de interesse de alguns alunos, de noções de alfabetização; falta de planejamento mais específico e coletivo com o acompanhamento da coordenação. Também relacionam questões afetivas, que às vezes fogem das competências do âmbito escolar. Por exemplo, encaminhamentos das crianças ao serviço de profissionais especializados, como: fonoaudiólogo, psicólogo, comprometimento da família, apoio por parte da família, falta da participação da família na escola e a falta de compromisso.

Questionados sobre a participação em processos de formação continuada, a questão “18. Participa da formação continuada ofertada pela escola? Considera importante?” apresentaram as seguintes respostas:

Quadro 16 – Participações em processos de formação continuada

Professoras Alfabetizadoras	Significados
Professora Alfabetizadora 1	Participo, acredito que nas formações temos um espaço de reflexão, troca de experiência e vem como suporte teórico para repensar minha prática pedagógica.
Professora Alfabetizadora 2	Sim toda formação continuada é muito importante para nossa prática.
Professora Alfabetizadora 3	Sim, algumas vezes precisamos desses momentos na escola para parar, refletirmos e reorganizarmos os trabalhos.
Professora Alfabetizadora 4	Sim, procuramos sempre está atenta nas partes importantes, para tirarmos nossas dúvidas, para sempre organizar e contemplar nossos conhecimentos e promover o atendimento e a formação das crianças.
Professora Alfabetizadora 5	Sim, é importante, pois há estudos, discussões pertinentes à prática diária.
Professora Alfabetizadora 6	Não pude participar pelo fato de não ter vínculo com a escola no início do ano letivo.
Professora Alfabetizadora 7	Sim. Torna-se viável a formação para socializar os trabalhos realizados, os projetos e discussões e leitura para melhor amadurecimento da nossa prática pedagógica em sala de aula.
Professora Alfabetizadora 8	Sim, sempre que possível, pois às vezes os horários se chocam com o emprego oposto. Considero importante desde que os temas são anseios dos profissionais.

Professora Alfabetizadora 9	Sim. Considero importante, pois é nesses momentos que temos a oportunidade de discutir e estudar os temas relevantes da sala de aula no coletivo.
Professora Alfabetizadora 10	Sim, mas falta algo mais específico para a alfabetização, para que o processo seja mais abrangente.
Professora Alfabetizadora 11	Sim, é importante, pois somente através das leituras e diálogos podemos sanar nossas dúvidas e também conseguir ajuda em nossas dificuldades.
Professora Alfabetizadora 12	Sim, participo e considero importante, pois discute ações e problemas enfrentados dentro do nosso espaço escolar.
Professora Alfabetizadora 13	Comecei agora no mês de outubro. Mas considero muito importante.
Professora Alfabetizadora 14	Sim, muito importante, aprendo muito mais, pois é a teoria e a prática simultaneamente.
Professora Alfabetizadora 15	Sim é importante, pois trocamos experiência e estamos constantemente estudando assuntos novos e do cotidiano da escola.
Professora Alfabetizadora 16	Sim. É a partir das trocas de experiências e conhecimentos teóricos que podemos aprimorar a prática.
Professora Alfabetizadora 17	Sim.
Professora Alfabetizadora 18	Sim, assiduamente, mas precisa de uma formação específica para o 1º ciclo.
Professora Alfabetizadora 19	Participo, considero importante para nossa prática, desde que venha ao encontro de nossos anseios e da nossa realidade escolar, contribuindo assim para nossa prática.
Professora Alfabetizadora 20	Sim. Nela refletimos e tentamos achar soluções para questões de sala de aula e o estudo de temas relevantes para os profissionais da educação.
Professora Alfabetizadora 21	Sim, porém acredito que deve ser repensada para melhor contribuição da nossa prática.
Professora Alfabetizadora 22	Sim, não sou assídua à formação e sinto falta de uma formação específica para o 1º ciclo com foco nas concepções e práticas de alfabetização.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir das respostas do questionário, 2014.

As professoras alegam que participam da formação continuada ofertada pela escola e consideram importante essa participação, pois é um espaço de reflexão, troca de experiências, socialização dos trabalhos, de discussão e estudo, leituras e diálogos, estudos, discussões pertinentes à prática diária, de aprendizagem da teoria e prática, simultaneamente. Porém, há professoras que alegam que não podem participar pelo fato de não ter vínculo com a escola desde o início do ano, horários que chocam com o emprego oposto. Há também relatos da falta de algo mais específico para a alfabetização, para o 1º ciclo de formação humana.

Hoje em dia, a formação continuada constitui-se o cerne da profissionalidade docente. Não é possível pensar uma educação de qualidade para todos sem passar pelo crivo de constante formação, ela é uma necessidade da atualidade. Entretanto devido as condições de trabalho nem sempre as professoras conseguem ter formação continuada.

A questão “19. Porque escolheu trabalhar com crianças no 1º ano do ensino fundamental?” teve como respostas:

Quadro 17 – Sentido da escolha profissional na alfabetização

Professoras Alfabetizadoras	Significados
Professora Alfabetizadora 1	Trabalhar com alunos do 1º ano é um momento mágico da profissão, aqui nesta etapa as crianças estão abertas ao conhecimento, é um desafio porque estão em diferentes níveis, mas ao final é muito gratificante. Escolhi porque sou encantada com leitura e escrita e poder caminhar dentro das áreas através delas são muito prazerosos.
Professora Alfabetizadora 2	Esta é a primeira vez que trabalho com crianças do 1º ano. Não tive escolha, porque estava sendo removida de outra escola.
Professora Alfabetizadora 3	Acredito ser um grande desafio, e prática de enriquecimento pessoal; a convivência, os desafios e profissional, a busca de transpor as dificuldades.
Professora Alfabetizadora 4	Nem sempre posso escolher devido ser contratada. Mas quando posso trabalhar com os mesmos é uma árdua tarefa, mais prazerosa, pois a cada dia tenho certeza que além de ensiná-las, eu aprendo muito com eles. São autênticos, verdadeiros e cheios de vontade de aprender.
Professora Alfabetizadora 5	Porque foi pela contagem de ponto e é muito bom estar com elas, porque cada uma delas tem uma formação diferente e a personalidade também.
Professora Alfabetizadora 6	Como sou contratado não tenho muita opção, mas prefiro alfabetização.
Professora Alfabetizadora 7	Não foi uma escolha, o fato é que surgiu essa licença e eu era a próxima da lista.
Professora Alfabetizadora 8	Em primeiro lugar pela satisfação em alfabetizar esta fase e também por acreditar que tenho muito a contribuir com a minha experiência na alfabetização.
Professora Alfabetizadora 9	Por afinidade com a faixa etária, pois tenho preferência por educação infantil.
Professora Alfabetizadora 10	Escolhi trabalhar com o 1º ano porque acredito que esta é a etapa mais importante e marcante para ambos, onde os ensinamentos, as vivências, as descobertas e emoções, permanecerão por toda a vida. Por isso tem que gostar de alfabetizar, tudo isso vai depender do Professor.
Professora Alfabetizadora 11	Porque é muito gratificante, quando eles entendem o processo do letramento e leem compreendendo e

	realizando críticas e comentários.
Professora Alfabetizadora 12	Este é o meu primeiro ano na alfabetização, um grande desafio e que espero alcançar meus objetivos. (A escolha foi na verdade a sala que “sobrou” para os interinos, mas está sendo uma grata surpresa).
Professora Alfabetizadora 13	Não foi bem uma escolha como sou contratado minha atribuição de sala é posterior a dos efetivos, mas não me arrependo é uma fase muito boa para se trabalhar.
Professora Alfabetizadora 14	Já trabalhei durante quatro anos. E hoje estou na licença da professora. Mas durante esses anos que trabalhei amei muito.
Professora Alfabetizadora 15	É um dos momentos da minha vida em que sou feliz.
Professora Alfabetizadora 16	Gosto da alfabetização e procuro sempre participar dos cursos para melhorar minha prática em sala de aula.
Professora Alfabetizadora 17	Amo quando você vê seu trabalho reconhecido. Vê as crianças descobrindo o mundo é maravilhoso, a cada ensinar aprendo mais.
Professora Alfabetizadora 18	Não respondeu
Professora Alfabetizadora 19	Nós interinos não temos muitas escolha, mas é muito gratificante ver que os alunos estão aprendendo.
Professora Alfabetizadora 20	Escolhi para compreender e aprender com as crianças como se dá esse processo. Acredito que tenho muito ainda que aprender, pois alfabetizar não tem uma receita pronta. A cada dia aprendemos um pouco mais com as crianças. E uma das coisas que venho descobrindo é respeitar as especificidades de cada criança vai amadurecendo e desenvolvendo de acordo com suas características. E é isso que se deve levar em consideração o processo de desenvolvimento de cada um.
Professora Alfabetizadora 21	Porque me identifiquei com a série, os desafios são grandes, mas o retorno é muito gratificante.
Professora Alfabetizadora 22	Como contratada não posso dizer que escolhi tudo depende da contagem de ponto, porém posso dizer que é uma fase fascinante de descobertas para ambos educadores e educando.
Professora Alfabetizadora 23	Muitas vezes não temos muita “escolha” mas sempre que posso priorizo o 1º ano por gostar de ver os resultados aparecendo, sinto-me realizado, assim como também sinto-me frustrado quando não alcanço os objetivos com determinados alunos.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir das respostas do questionário, 2014.

As professoras consideram que a escolha do trabalho com crianças do 1º ano do ensino fundamental nem sempre está relacionada com o “querer”, o escolher, pois há aquelas professoras que relatam não ter tido escolha porque estava sendo removida, nem sempre pode escolher por ser contratada, por causa da contagem de pontos e licenças. Quando vista, positivamente, a questão profissional está relacionada, além da profissionalidade, à

afetividade das professoras alfabetizadoras com as crianças de seis anos de idade e envolve o encantamento produzido com o processo de alfabetização.

Certamente a riqueza das respostas obtidas poderiam ser aprofundadas em inúmeras outras análises e, conforme os pontos de vista, produzido outros olhares constitutivos da complexidade do fenômeno “alfabetização”. Acreditamos que este processo mais amplo de questionamentos realizados com a totalidade dos profissionais atuantes neste tempo especial de ingresso das crianças no ensino fundamental nos permitiu a ampliação da nossa compreensão sobre o contexto da alfabetização na rede estadual do Município de Cáceres, local onde atuamos como formadora no CEFAPRO deste pólo da SEDUC/MT.

CAPÍTULO IV

PERFIS DE CONFIGURAÇÃO DAS RELAÇÕES ENTRE CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA REDE ESTADUAL DE CÁCERES -MT

as crianças não produzem culturas num vazio social, assim como não têm completa autonomia no processo de socialização. Isso significa considerar que elas têm autonomia que é relativa, ou seja as respostas e reações, os jogos dramáticos, as brincadeiras e as interpretações da realidade são também produtos das interações com adultos e crianças. É necessário considerar as condições sociais nas quais vivem, com quem interagem e como produzem sentido sobre o que fazem. Isso implica considerar o conceito de reprodução interpretativista, apresentado por Corsaro (1997). O termo reprodução captura a ideia de que as crianças não estão simplesmente internalizando a sociedade e a cultura, mas estão ativamente contribuindo para a produção e a mudança cultural. O termo interpretativista remete-se aos aspectos inovadores e criativos da participação da criança na sociedade.

(PINTO; SARMENTO APUD DELGADO; MULLER, 2005, p.164)

Ressaltaremos nesse capítulo a importância de se considerar as concepções de infância, de criança e o papel das professoras alfabetizadoras nos fazeres específicos da docência neste tempo especial da vida das crianças: a entrada no primeiro ano do ensino fundamental! Destacaremos os perfis de configuração das concepções e práticas pedagógicas de alfabetização das três professoras alfabetizadoras, cujas práticas pedagógicas são reveladoras das suas concepções e maneiras de organizar os espaços das salas de aula e ambientes alfabetizadores.

Aprender a ler, escrever e contar, sobretudo o processo de alfabetizar-se, constitui-se um desafio importantíssimo para as crianças que ingressam no espaço escolar. Aos seis anos de idade as crianças são convidadas a ingressar numa cultura escolar diferenciada daquela que vivencia com a sua família e grupo social. Esse é um processo desafiador e muito instigante para a sua vida, seja dos conhecimentos de mundo como de conhecimento das palavras. Consideramos de fundamental importância o trabalho das professoras alfabetizadoras, no sentido de acolher as crianças e introduzi-las de maneira afetiva, respeitosa e ética na cultura escolar. Para isso, as concepções que têm a respeito da infância, do ser criança em processo de entrada no universo escolar, letrado e numeralizado tornam-se fundamentais.

Nesse sentido o documento “Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”, organizado pelo MEC (BRASIL, 2006, p. alerta:

Pensar sobre a infância na escola e na sala de aula é um grande desafio para o ensino fundamental que, ao longo de sua história, não tem considerado o corpo, o universo

lúdico, os jogos e as brincadeiras como prioridade. Infelizmente quando as crianças chegam a essa etapa de ensino é comum ouvir a frase: “Agora a brincadeira acabou!”

Também é preciso estarmos atentos ao ritual de passagem das crianças seja diretamente vindas do universo familiar como de espaços institucionais de educação infantil. Faz-se necessário considerar a experiência anterior das crianças e o que significa para elas e suas famílias este momento. Será que elas participaram da escolha da escola? Será que cada uma delas conheceu alguma escola, o seu interior, o seu funcionamento, as suas regras antes de ser matriculada naquela escola? Será que os horários definidos pela escola são compatíveis com os tempos e expectativas esperados pela criança? Estes e outros questionamentos precisam ser feitos entre as famílias, as crianças e os/as profissionais que atuam nas escolas. Pois, ingressar no primeiro ano do ensino fundamental representa para a criança um momento de mudanças expressivas em suas vidas, juntamente com as famílias, sendo necessário estabelecer elos entre uma instituição e outra.

A tese de doutorado “A escola das crianças”, de Jaqueline Pasuch (2005, p. 184) teve como objeto de estudo investigar o sentido da escola na vida das crianças. Para ela, estes sentidos:

produzem-se nos silêncios e nos silenciamentos das crianças na medida em que interagem com as pessoas e com os saberes próprios do universo escolar. Estar na escola nem sempre significa que a criança compreende as lógicas do seu funcionamento. Em diferentes situações observadas as crianças demonstraram um não-sentido da escola em suas vidas. Ou seja, os sentidos de estar na escola e ser aluno travestem-se muitas vezes em não-sentidos de ser e estar na escola. Esta situação também é válida para a família destas mesmas crianças. Quando respondiam que estavam na escola por que: “minha mãe me botou aqui”, “não sei”, “sei lá” ou um simples gestos de erguer os ombros, as ações correspondentes em sala de aula eram de não envolvimento nas atividades propostas pelas professoras, não compreensão para a execução de tarefas e da impossibilidade de auxílio da família nas tarefas de casa.

Como espaço de relações das crianças entre si, com as professoras e famílias, a escola foi significada pelas crianças na pesquisa da referida professora como:

1. **Relações com o aconchego:** por sentirem vontade de estar próximo aos colegas; de vir para a escola porque sabe que ali vai encontrar os amigos para conversar, brincar nos horários permitidos, sentar próximo ou visitar constantemente a classe do colega, sob algum pretexto; dividir o lanche (geralmente bolachas recheadas ou salgadinhos); mostrar algum objeto novo ou roupas; dividir segredos.
2. **Relações com os adultos:** *porque eu adoro a minha professora. Ela é divertida. As vezes ela faz-de-conta que é a motorista do ônibus e nós somos os passageiros e agente tem que pagar o transporte e tem o cobrador e tem que fazer o troco... risos gostosos ... e a gente ri de montão* (Camila, 7 anos, Turma C, DC 20/08/03). Esta experiência foi lembrada pela maioria das crianças daquela turma. Não ouvi nenhuma expressão de desaprovação das professoras por parte das crianças. Elas

afirmam que gostam da merendeira e o guarda do portão é muito citado pelos meninos, por motivos de negociação da liberação da bola para os jogos de futebol (GreNal) nos horários de recreio e início da aula.

3. **Relações com o saber**⁹: "aprender a ler e escrever" todos disseram que vem para a escola por este motivo. Foi sempre na pergunta seguinte ou complementada com outros recursos que pude observar as relações com o saber propriamente ditas. Elas querem aprender a escrever "emendado", "saber mais coisas porque eu já sei um pouquinho as letras...", "para fazer as contas de cabeça", dentre outras.
4. **Relações com o futuro**: "para ser alguém na vida", significação presente nos discursos midiáticos e nas relações do convívio familiar e social maior. Esta expressão é também a mais utilizada pelos familiares das crianças que foram entrevistados, conforme citado anteriormente. Seguem-se a esta expressão: "Trabalhar no computador da Brigada Militar como o meu pai", "para ser médica-brigadiana precisa estudar bastante".
5. **Relações do não-sentido da escola**: estas relações são expressas pelas falas de duas crianças: "venho aqui por que a minha mãe me botou" e "Não sei". Estas falas são coerentes com as vivências observadas: são crianças que não compreenderam a lógica interna do funcionamento escolar (PASUCH, 2005, p. 182).

Conforme Coelho (2007), a tendência geral da sociedade ocidental contemporânea incide sobre o reconhecimento dos componentes regionais do currículo, ou a importância de contextualizar a ação educativa, abrindo por essa via a possibilidade de se tecerem vivências, aprendizagens e saberes que surjam como significativas em cada escola, em cada jardim de infância ou em cada creche, ou seja, em cada local e em cada tempo educativos. Trata-se de um tempo de revalorização da escola enquanto local e tempo, como lugar de encontro de práticas e saberes socialmente contextualizados, construídos e interpretados, a qual constitui precisamente uma espécie de contra força à tendência para o mundo se tornar mais homogêneo. Um espaço de aceitação da diversidade cultural, étnica, religiosa, ou de outra natureza, da Educação da infância, da compreensão de diferentes imagens acerca da infância e a ideia de que a mesma é "a infância é uma construção social, o que implica aceitar que ela não é um dado universal, nem natural" (COELHO, 2007, p.2).

As autoras acima referidas compactuam a concepção de que a infância não é uma experiência universal de qualquer duração fixa, mas são diferentemente construídas, exprimindo as diferenças individuais relativas à inserção de gênero, classe, etnia e história. A ideia da criança universal tem sido abandonada devido à compreensão das singularidades da criança conforme seu contexto. De acordo com Coelho (apud MOSS, DAHLBER E PENCE, 2000), uma nova sociologia da infância admite que do ponto de vista universal, a infância constitui basicamente um facto biológico, e que o modo como à infância é compreendida atualmente é socialmente construída, originando sobre ela diversos discursos que a definem como categoria social.

⁹ Este aspecto foi melhor detalhado em capítulo anterior.

Conforme os estudos de Corsaro (apud COELHO, 2000) as próprias crianças participam da sua determinação, uma vez que, como agentes ativos e socialmente criativos, produzem não apenas as suas culturas infantis com caráter único, mas simultaneamente contribuem para a produção das sociedades adultas. A criança é compreendida como um ser ativo, que cria e recria o mundo a sua volta, e nessa interação interpreta o mundo. É na interação das brincadeiras que a criança se desenvolve, inter-relaciona-se com outras categorias como a classe social, o gênero, o grupo de idade, a família, o trabalho, as condições econômicas, cujos rearranjos ou modificações afetam por sua vez, a natureza da infância.

A ideia da criança como ator social – aliada à ideia da infância “como construção social” – sendo uma das premissas básicas da SI¹⁰ é também uma das dificuldades que trazem aos novos estudos porque fere frontalmente as imagens tradicionais da criança como ser passivo, heterônomo, frágil, submisso, dependente e em “processo de socialização”, isto é, a criança como um indivíduo inacabado. A referência central em relação à mudança paradigmática proposta pela SI diz respeito, portanto, ao fato de essa romper com as abordagens clássicas da socialização que tornam a criança como um objeto passivo no processo de socialização regido por instituições (MARCHI, 2009, p.235).

A infância é uma construção social, período culturalmente determinado, tempo de ser criança, é uma categoria geracional. O seu atendimento e educação tem uma origem social. Crianças são atores sociais de direito, direito à proteção, participação, provisão, ser competente, protagonista da sua história. A criança não é mero receptáculo de socialização numa ordem social adulta (MARCHI, 2009, p.235).

A participação das crianças é um direito, pois possuem potencial cognitivo para ação, em contexto escolar devem constituírem-se relações horizontais, democráticas entre adultos e crianças. As perspectivas teóricas interpretativas e construtivistas da socialização argumentam que as crianças e os adultos, são participantes igualmente ativos na construção social da infância e na reprodução interpretativa de suas culturas (CORSARO APUD DELGADO; MULLER, 2005, p.163).

Para isso, deve respeitar as especificidades de cada uma delas, considerando suas histórias, culturas e formas de ser. A pluralidade cultural, isto é, a diversidade de etnias, crenças, costumes, valores que caracterizam a população brasileira marcam as instituições de educação.

Na citação de Trinidad que apresentaremos logo abaixo, podemos perceber que as crianças têm conhecimento sobre os diversos grupos étnico-raciais. Mencionam idiomas

¹⁰ Sociologia da Infância

diferentes, pessoas da região nordeste do Brasil e ainda o próprio nome –isso pode ser compreendido como constituição da identidade.

Giovanna Rios levou uma boneca. A professora pega a boneca e diz: “Ela parece diferente... Ela é brasileira? Ela tem os traços diferentes”. Lucas e Thamires Hélia dizem: “Japonesa”. Ingrid fala: “Eu sou chinesa, meus olhos são assim” (puxa os olhos para mostrar o quanto é diferente). A professora pergunta para Ingrid se ela tem descendência chinesa. Ela diz: “Não, sou só eu. Eu sei falar inglês”. Emite um som e interpreta: “Geladeira”. Thamires Hélia diz que sabe falar japonês. Enrola um som acompanhado de gestos que, segundo ela, são de cumprimento, em japonês. Ingrid levou uma boneca negra. A professora repete a mesma pergunta: “Ela é brasileira? De que lugar ela é?” Lucas responde: “Da Europa”. Outra criança contesta: “Ela é baiana”. “Como se chama a boneca?”, pergunta a professora. Ingrid diz: “Neguinha”. A professora quer saber por que ela tem esse nome. Ingrid responde: “Foi minha mãe que deu esse nome” (TRINIDAD 2012, p. 130) (RODA DE BRINQUEDOS, 29/5).

Todas as crianças têm o direito de conhecer a história de seus antepassados, os locais de onde vieram e como eles contribuíram e contribuem para a construção de seu país. As culturas regionais e as diferentes formas de se viver são importantes para que as crianças se reconheçam como parte de um país diverso em culturas (TRINIDAD, 2012, p.129).

O relato de experiência da professora Ana Carolina, CEI Josefa Júlia, 28/4/2011. Educação Infantil e práticas promotoras da igualdade racial ilustra esse direito da criança:

Agora era o momento da roda e de a Luciana trazer a sua surpresa de casa. Muitas bonecas e bonecos. Dos mais variados tipos. De pano, de plástico, boneca mãe com a filhinha na barriga, bonecas-bebês, crianças com laço na cabeça. Havia também bonecas brancas e uma de origem asiática. Conversando com as crianças, Luciana apontava as características da boneca ou do boneco: vocês perceberam como é a pele deles? Ela é negra, sua pele é escura. Parece a minha pele, não é? Nesse momento, algumas crianças já estavam mais perto e passavam a mão na boneca conforme Luciana ia mostrando e apontando as características. Na sala, havia a Sofia e o Eduardo, que em uma hetero classificação são negros. As bonecas fizeram sucesso entre as crianças! A Yasmin, a todo o momento ia até a mala e pegava uma boneca negra, seguida pela Ana Beatriz (TRINIDAD, 2012, p.22).

Nesse sentido, a ação educativa das professoras da infância concebe a criança como sujeito concreto, em seu tempo, espaço, local, sujeitos ativos em seus mundos de vida, os professores sujeitos que ressignificam suas práticas, ao dar a voz e a vez para as crianças. Sendo o brincar a expressão expoente do universo infantil, por ser na interação das brincadeiras que a criança se desenvolve como experiência cultural. A brincadeira possibilita à criança reproduzir o que ela interpreta. A imitação dá a base para representação simbólica.

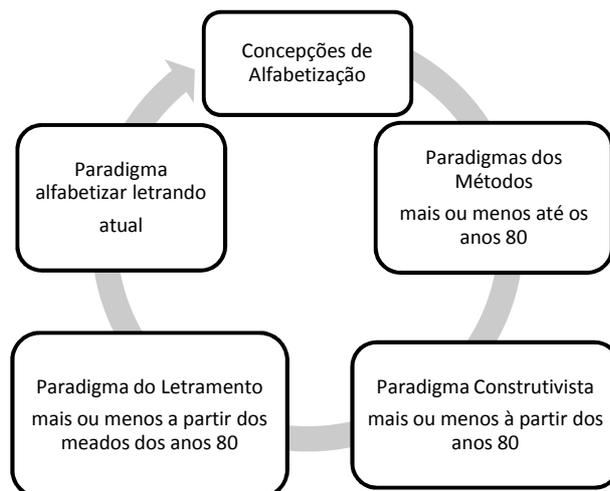
Os processos de desenvolvimento e de aprendizagem envolvidos no brincar são também constitutivos do processo de apropriação de conhecimentos (BRASIL, 2006, p.39). É na interação das brincadeiras que a criança se desenvolve. A brincadeira articula-se aos

processos de aprender, desenvolver e conhecer, ela é geradora de outras aprendizagens. A criança brinca principalmente para tornar-se humana. A humanização é um processo de constituição do sujeito. É um processo de educação, não nascemos humanos, isso ocorre na relação com os outros. O documento orientador para a docência no ensino fundamental relativo as crianças de seis anos de idade recomenda:

O ensino fundamental, no Brasil, passa agora a ter nove anos de duração e incluem as crianças de seis anos de idade, o que já é feito em vários países e em alguns municípios brasileiros há muito tempo. Mas muitos professores ainda perguntam: o melhor é que eles estejam na educação infantil ou no ensino fundamental? Defendemos aqui que os direitos sociais precisam ser assegurados e que o trabalho pedagógico precisa levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental. É preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar), que o trabalho seja planejado e acompanhado por adultos na educação infantil e no ensino fundamental e que saibamos, em ambos ver, entender, e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes. A inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola, e entre as escolas, com alternativas curriculares claras (BRASIL, 2006, p.20).

Portanto, a criança ingressante no ensino fundamental, não deixa de ser criança. Os desafios são muitos e diversos. As crianças possuem vivências de diferenciados contextos socioculturais. O período de transição da criança da educação infantil para o ensino fundamental revela novas aprendizagens, novos desafios. Cabe a nós professoras alfabetizadoras ser mediadoras do processo ensino aprendizagem desse universo, da cultura escolar que se descortina. Propiciar um ambiente escolar onde práticas pedagógicas sejam contextualizadas nas vivências das crianças considerando questões relativas à infância, a criança, à diversidade, como o direito às identidades, à pluralidade cultural e às diferenças, é tarefa importantíssima para que possamos forjar uma educação de qualidade com vistas à construção da identidade e autonomia infantil.

Desse modo, toda professora possui uma concepção e prática pedagógica epistemológica subjacente quando acompanha a alfabetização das crianças, embora muitas vezes as professoras não demonstrem conscientemente esta concepção. Portanto, partimos do pressuposto de que as práticas pedagógicas são orientadas pelas teorias. Subjacente a essas práticas estão as concepções de alfabetização, os paradigmas da alfabetização, contexto histórico cultural, aspectos políticos, sociais e econômicos, tal como apresentamos no esquema a seguir:



Fonte: Angela Freire¹¹, *Concepções de Alfabetização*¹²

4.1 Perfis de configurações

Para entender como as “Concepções de Alfabetização se revelam nas Práticas Pedagógicas das Professoras Alfabetizadoras”, realizamos no 1º semestre de 2014 as observações participantes em sala de aula, onde colhemos os dados para descrever os perfis de configurações das professoras alfabetizadoras A, B, C e as formas de trabalho pedagógico em sala de aula. Nomeamos de perfis de configurações a descrição da observação participante em sala de aula das professoras alfabetizadoras, porque acreditamos na observação etnográfica e nos passos seguidos por orientação das leituras do sociólogo francês Bernard Lahire. Na obra “Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável” (1995) relata os casos de sucesso, mas também de fracasso das famílias oriundas das camadas populares, o tipo de perfil de cada criança, nome, naturalidade, desempenho escolar da avaliação nacional. Nessa pesquisa ele descreve os perfis de configurações das vinte e seis famílias pesquisadas, a história de vida das famílias, o cotidiano na inter-relação escola - casa, considerações dos professores na entrevista e conclusões. O questionamento inicial da pesquisa de Lahire “Sucesso escolar nos meios populares” incide sobre – como, uma família que acumula tantas

¹¹ Esquema elaborado e sistematizado por Angela Freire, Pedagoga graduada pela UCSAL, Psicopedagoga (UFBA) e Coordenadora Pedagógica lotada na Coordenação de Ensino e Apoio Pedagógico (CENAP) / Núcleo de Tecnologia Educacional (NET-17), na Fábrica do Saber.

¹² O texto apresenta uma síntese dos diferentes sentidos e significados das concepções de alfabetização, inscritas em tempos e espaços concretos determinados, e forjadas sob a luz dos diferentes paradigmas: dos *Métodos*, da *Psicogênese da Língua Escrita*, do *Letramento* e do *Alfabetizar Letrando*; assim como faz considerações sobre a consciência fonológica.

deficiências poderia levar uma criança a ter sucesso na escola? Parte de uma descrição sumária social e escolar, quadro descritivo de informações da realidade que poderia ser a verbalização de algumas informações extraídas, de inúmeras fichas de análise de uma pesquisa estatística que tenta explicar a melhor ou a pior situação escolar de crianças de 2ª série, segundo um conjunto de indicadores objetivos (níveis de formação, situações profissionais, lugar onde moram os pais, grau de conhecimento do sistema escolar e acompanhamento da escolaridade dos filhos, número de filhos nas famílias, dentre outros). Em busca de maiores explicações o sociólogo move-se na tentativa de compreender as diferenças secundárias entre as famílias populares, cujo nível de renda e nível escolar é bastante próximo. Seus questionamentos centrais foram: - Como é possível que configurações familiares engendrem, socialmente, crianças com níveis de adaptação escolar tão diferente? - Quais são as diferenças internas nos meios populares suscetíveis de justificar variações, às vezes consideráveis, nas variações das crianças? - O que pode esclarecer o fato de que uma parte delas, que tem probabilidade muito grande de repetir o ano no curso primário, consegue escapar desse risco e até mesmo, em certos casos, ocupar os melhores lugares nas classificações escolares?

Precisamente, o objeto central de Lahire consistiu no estudo sobre os fenômenos de dissonâncias e consonâncias entre configurações familiares (relativamente homogêneas do ponto de vista de sua posição no seio do espaço social em seu conjunto) e o universo escolar registrado através do desempenho e comportamento escolares de uma criança de cerca de oito anos de idade. Para compreender as singularidades aposta na Sociologia, por causa de seu modo de pensar relacional e por evitar a absolutização de certos traços sociais, por sua capacidade específica de distanciamento em relação a realidades de interdependência, que, normalmente provocam sobretudo atitudes de engajamento, pode ajudar a compreender casos específicos, não especialmente no sentido de excepcionais, sem dispersar as razões ou disseminar as causas ao infinito.

A escritura sociológica da pesquisa, conforme o autor que foi orientado por Bourdieu, parte do ponto de vista do conhecimento adotado, descrevendo, em seguida, a população analisada, em uma série de perfis familiares, que constitui o corpo principal da pesquisa, a análise dos dados das famílias em suas casas e notas etnográficas sobre cada um dos contextos familiares, fichas com informações escolares, cadernos de avaliação, entrevistas nas escolas com cada uma das 26 crianças entrevistadas, entrevistas com começo e no final de ano escolar com os sete professores envolvidos, entrevistas com quatro diretores de escola.

Desse modo, Lahire apresenta uma grande reflexão sociológica em cada relatório.

Tomando por base a leitura e a nossa interpretação do processo investigativo de Lahire, procuramos direcionar a nossa pesquisa. Os registros dos “diários de campo” a serem apresentados em forma de “perfis de configuração” foram escolhidos para que pudéssemos apresentar as concepções subjacentes às práticas pedagógicas de alfabetização das três professoras alfabetizadoras nas três escolas onde as referidas profissionais atuam. Em relação aos contextos escolares tomo a liberdade de apresentá-la em forma de poesia:

Contexto das escolas da rede Estadual de Cáceres-MT¹³

*Na rede Estadual encontrei
Escolas abertas, fechadas, bem cuidadas, descuidadas, em reforma, modificada,
de grande, médio e pequeno porte, no centro, de bairro, na periferia da cidade.
Escolas aparentemente tranquilas, outras ferventes de gente.
Escolas sombreadas, sem sombra, quente,
Com quadra de esportes, coberta com telhado bem colorido e sem quadra.
Sem quadra?
Com guarda, sem guarda.
Modernas! Com portão eletrônico!
Com merenda cheirosa
Professores alegres, tristes, cansados, compromissados, descompromissados,
ocupados, politizados,
Todos em retorno da greve!
Pais preocupados, se informando, brigando.
E o mais importante... crianças
Crianças presentes, ausentes, de castigo,
criança acusando outra criança de roubo de celular,
criança brigando com outra criança
em sala de aula, no pátio, no cinema, na sala de informática,
que participam de palestra, que fazem escovação, momento cívico, capoeira.
Criança curiosa, engraçada, especial...
A sala de professor?
Cabem todos dentro... eu acho!
Cada um no seu horário
As salas de aula?
Com e sem ambiência de alfabetização
em sua maioria desprovidas de espaços físicos para atividades interacionistas...
Apesar disso... bastante criança FELIZ!*

¹³ Poesia criada no dia 08/01/14 em momento de registro de reflexões no meu Diário de Campo.

4.1.1 Perfil 1: Professora alfabetizadora A

1º Dia 27/01/14

Horário de entrada: 13:00 h

Horário de saída: 17: 00 h

“Sei de todas essas coisas só não sei porque não faço”

Quando cheguei à escola a professora estava no refeitório da escola, já havia iniciado as atividades e estava lendo para as crianças o poema “Pessoas”, de Ricardo Elias. Cumprimentou-me e disse para as crianças: - Essa é a professora Delma, ela veio fazer uma visita. Disse que poderia ficar à vontade e continuou lendo o poema, explicou-me que estava trabalhando com poemas e que essa semana encerraria essa proposta de trabalho. Perguntou para as crianças sobre as palavras do texto que rimam, terminando, fomos para a sala de aula, onde começamos a cantar a música “Telefone de Deus”. Ela perguntou para as crianças quem sabia cantar uma música, todos riam e se divertiam. Quando encerrou essa atividade musical ela entregou para as crianças uma folha xerocopiada com o tema “As frutas”. Ela pediu para as crianças: “Primeiro ano” (em alguns momentos chama-os pela identidade coletiva do ano de estudo) numerarem as estrofes do texto, depois realizou a leitura individualmente chamando-os pelo nome. Na sequência, pediu para as crianças pintarem com lápis de cor amarelo as palavras que rimavam em cada estrofe. Uns falaram que não tinham lápis amarelo, ela disse a eles que poderia ser de outra cor. Conforme as crianças iam fazendo a atividade a professora ia orientando e procurando verificar a maneira como eles pensam a escrita, reflexão sobre a leitura e escrita. Depois, trabalhou coletivamente com o alfabeto móvel degrau, a leitura, escrita, oralidade das palavras do texto, deixou que eles pintassem as figuras do texto. Conforme terminavam as atividades as crianças saíam para lanche e para o parque, pois estava no horário do recreio. Nesse período saímos eu e a professora e fomos à sala dos professores, conversamos um pouco e retomamos para observar as crianças que brincavam no parque. Quando retornamos para sala, ela escreveu o calendário na lousa para eles copiarem no caderno, sendo que a atividade consistia na elaboração de uma lista de compras do que compramos na feira. Enquanto isso trabalhou individualmente com uma criança, pois ele havia entrado depois da greve e faltado dez dias consecutivos. Enquanto as crianças realizavam as atividades conversamos um pouco nesse período, ela disse-me que tem muitos jogos pedagógicos mostrando um armário cheio de jogos, e que precisava organizá-los. Disse a eles que ia finalizar as atividades com listas, pois já haviam feito muitas listas. Para finalizar as atividades do dia entregou uma folha xerocopiada com atividades, e explicava: “trabalho de

formiguinha, tira uma folha e passa pro outro”. Mostrou-me atividades de produção de texto a partir dos desenhos das crianças e disse-me que essa era sua preocupação agora. As carteiras na sala de aula estavam organizadas formando um quadrado aberto, de modo a propiciar a interação entre as crianças, que estavam todas sentadas em seus lugares ouvindo as explicações da professora. Algumas crianças estavam com brinquedos e brincavam enquanto estudavam, outras levantavam, conversavam e riam. No entanto, a professora demonstrava gostar de mantê-los em seus lugares. Relatou-me ainda que “a greve para alunos do 1º ano não é bom, pois esqueceram tudo que aprenderam. Nós perdemos muitos alunos para as escolas da rede particular por causa da greve”. Durante essa tarde a professora trabalhou atividades com lista de compras do que compramos na feira e jogos pedagógicos. Nessas atividades a criança tem a familiaridade, o conhecimento do contexto trabalhado. Quando conversamos sobre os jogos pedagógicos ela disse-me: “sei de todas essas coisas só não sei porque não faço”. As crianças desenvolvem atividades recreativas num pequeno parque no horário do recreio observadas por nós. A professora A exerce no desenvolvimento das práticas pedagógicas com as crianças uma relação de respeito mútuo, de autoridade.

Recorto como reflexão do dia a seguinte citação:

Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãos, detentoras de direito, que produzem cultura e nela são produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância. As crianças brincam isso é o que as caracterizam. Construindo com pedaços, refazendo a partir de resíduos ou sobras (Benjamin, 1987b), na brincadeira, elas estabelecem novas relações e combinações. As crianças viram as coisas pelo avesso, e assim; revelam a possibilidade de criar. Uma cadeira de cabeça para baixo se torna um barco, foguete, navio, trem, caminhão. Aprendemos assim com as crianças que é possível mudar o rumo das coisas (BRASIL, 2006, p.15).

2º Dia: 28/01/14

Horário de entrada: 13:00 h

Horário de saída: 17: 00 h

“Qual a parte do poema que vocês mais gostaram?”

Quando cheguei na sala de aula a professora estava organizando os livros no quadro com as crianças. Ela deixa os livros infantis expostos na parte inferior do quadro, onde coloca-se giz para visualização das crianças. Conforme as crianças iam chegando elas iam organizando e pegando os livros para lerem enquanto as demais crianças chegavam. A

professora A iniciou as atividades fazendo uma oração, depois cantamos músicas que as crianças conhecem da igreja que frequentam. Ela disse a eles: “Quem sabe uma música de sua igreja?” E, assim, as crianças foram apresentando as músicas que conheciam. Depois da acolhida fomos até a biblioteca para apreciar o poema “Poesia na varanda”, de Sônia Junqueira. As crianças sentaram no chão da biblioteca e a professora começou a explicar e a chamar a atenção deles para a leitura perguntando quem sabia o que era uma leitura deleite. Ela explicou a eles o que é uma leitura deleite enfatizando que o principal objetivo dessa leitura é deixar fluir a imaginação. A sala da biblioteca estava bem desorganizada com livros espalhados sem ambiente para a finalidade da leitura. A sala ficava localizada entre a sala dos professores e a biblioteca. Enquanto a professora desenvolvia a atividade outros professores entravam e saíam da sala ao lado, a sala dos professores. Terminado a leitura ela perguntou às crianças: “Qual a parte do poema que vocês mais gostaram?” E, assim, cada um foi dizendo do que havia gostado. Voltamos para a sala de aula e ela perguntou às crianças onde eles gostariam de realizar as atividades com jogos, se era na sala ou quadra, pois o refeitório estava ocupado com uma professora da UNEMAT realizando atividades com outras crianças e aquele era o local onde eles costumam realizar as atividades com jogos. Eles, em coro, responderam: “Na quadra!” Na sequência, a professora chamou as crianças, uma a uma, para formar os grupos conforme nível de aprendizagem de cada um e jogo pedagógico. Centrou a decisão à divisão das crianças em grupo, e estabeleceu onde cada grupo deveria ficar. Assim como, estabeleceu os lugares destinados aos grupos pelos desenhos dispostos na quadra. Saímos para a quadra, as crianças estavam felizes com a atividade. Havia jogos de rimas, e duas crianças na hora dos jogos apresentaram dificuldade na realização das atividades, quando a professora comentou comigo que ia ter que trabalhar um pouco mais com rima. Em conversa ela explicou-me também sobre a divisão dos grupos: “eu os divido entre os que “sabem mais” e os que “sabem menos”. Retornamos para sala, ela passou para as crianças uma atividade em folha xerocopiada com um texto lacunado. As crianças realizaram as atividades rapidamente. Ela sentou-se à mesa, pediu para elas os cadernos de sala para que pudesse corrigir, e as crianças, conforme iam terminando, seguiam para lanche e para o parque porque esse dia estava ensolarado. Eu e a professora saímos para o recreio, fomos à sala da coordenação para beber água, quando ela comentou: “Na formação do PACTO eles pediram para trabalhar bastante com rima, com uma palavra dentro da outra, para que a criança possa ver essa formação das palavras e não ver apenas de um jeito”. Bebemos água e fomos para a sala dos professores, a professora tomou café e fomos observar as crianças no

parque. Conversamos, eu, ela e outra professora. A preocupação dela estava em conseguir sala de aula para trabalhar ou não, pois a escola tem apenas quatro turmas e ela ficou em sexto lugar, e com a formação do PACTO da Matemática, pois ela foi cadastrada pelo município e também não sabia se iria conseguir sala. Retornamos para sala ela recolheu as atividades e relatou que estava organizando um portfólio para entregar no final do ano. Passou atividades de matemática para as crianças na lousa sobre representação numérica e trabalhou as atividades com o material dourado, questionou-as sobre unidade e dezena. Trabalhou o material dourado mostrando para as crianças as representações e eu observei que ela dispensa atenção especial para aquela criança que está com dificuldades de aprendizagem devido às faltas. As crianças realizavam as atividades, tiravam dúvidas, perguntavam se estava certo, e brincavam ao mesmo tempo. Ela gostava de manter as crianças sempre ocupadas. Uma delas quando eu olhava seu caderno, disse-me: “a professora tem dia que passa muita tarefa”. No final da aula a professora pediu para as crianças levarem para casa um livro para ler e disse-lhes que no dia seguinte eles contariam o que leram. Perto do horário de saída os pais chegaram para buscar os filhos e as crianças iam saindo uma a uma.

Como reflexão pessoal, destaco que as crianças da sala da *Professora A* já estavam lendo e produziam textos. Demonstavam serem crianças aparentemente bem cuidadas pela família. A professora demonstrava cuidados com a alimentação saudável e desse modo estabelecia uma relação de cuidados entre o que estudam e o que vivenciam. A preocupação dela incidia sobre a apropriação e a compreensão da leitura e da escrita pelas crianças, a construção do conhecimento. A nosso ver, a rotina da sala de aula da *Professora Alfabeticadora A* estava organizada conforme orientações PNAIC e pode-se dizer que se constituía em ambiência alfabetizadora.

3º Dia: 29/01/14

Horário de entrada: 13h:00 min

Horário de saída: 17 h:00 min

“Eu acho que vocês estão levando os livros prá casa, mas não estão lendo”

Neste dia a professora iniciou as atividades do dia pedindo para que as crianças lessem a parte que mais gostaram do livro que levaram para casa no dia anterior. Ela disse em tom desconfiado: “Eu acho que vocês estão levando os livros para casa, mas não estão lendo!”, pois estavam soletrando ao fazerem a leitura. Depois desta atividade fomos até o refeitório. No refeitório ela leu para as crianças um poema do livro “Isto é um poema”, de “Olivier Tallec”, onde página por página ela ia realizando a atividade de leitura deleite.

Comentou que gostava muito de poemas, desde a época que estudava que havia decorado um poema de quatro páginas. Depois fomos para sala e ela explicou que iria entregar folhas com tintas e pincel para eles desenharem uma parte do poema. Comentou comigo que gostaria que as crianças escrevessem poemas e perguntou se ela orientasse seria por indução. Respondi à ela que à maneira deles, eles fazem poema através dos desenhos e que com a apropriação da escrita eles desenvolveriam a arte da poesia. Ela chamou a atenção das crianças quanto ao desenho, pois algumas crianças estavam copiando uma da outra. Saímos para o recreio e, ao retornar, ela entregou a folha xerocopiada do dia anterior, pediu para eles pintarem os espaços entre as palavras e passou para eles o texto fatiado do dia anterior para eles realizarem outra atividade tendo essa como pesquisa. Passou na lousa calendário do dia, depois outra atividade para eles escreverem um recado para um pássaro imaginário, “O passarinho fofoqueiro”.

Como reflexão do dia destaco a seguinte citação:

“Ler histórias para crianças, sempre, sempre [...] É também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar questões [...]”. Destaca nessa afirmação a importância de ler histórias para crianças, pois, através dessa ação, que pode ser desenvolvida tanto pela família e essencialmente pela escola, “a criança despertará seu imaginário, sua curiosidade, e terá respostas aos questionamentos suscitados em relação ao universo que pertence”. Alerta que “sendo estimulada desde os primeiros anos de vida a criança será levada a descobrir o prazer de ler. Ah, como é importante para formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias...”. Sugere que “escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo[...]”. (ABRAMOVICH, 1997, p.16)

Nesse sentido, os documentos oficiais também orientam o professor a adequar suas atividades ao repertório cultural que a criança traz à escola, não trazem uma definição rígida dos conteúdos de cada ciclo. Partindo dessa premissa podemos envolver o universo da criança de artes visuais, dança música, teatro. A partir desse quadro de referências, as OCs situam a área de Arte como um tipo de conhecimento que envolve tanto a experiência da apropriação de produtos artísticos, como o desenvolvimento da competência de configurar situações através de formas artísticas. É importante que as crianças compreendam o sentido do fazer artístico, que suas experiências de desenhar, cantar ou dramatizar não sejam atividades que visam distraí-las da “seriedade” das outras disciplinas.

A arte é uma área do conhecimento que se configura como linguagem de comunicação, de expressividade e de registro sócio histórico. A Arte confere “boniteza” à vida e ao ato de educar. A ludicidade está diretamente relacionada ao desenvolvimento humano e a formas de socialização e coletividade. As atividades propostas dos planejamentos

de Arte e Ludicidade devem revelar possibilidades de ter-se a educação holística e humanística, ou seja, buscar mobilizar habilidades e explorar as linguagens, promover à interação, a pesquisa, a evolução integral do humano.

Mediante esse panorama de atribuições da professora alfabetizadora A constatamos que devemos levar para sala de aulas práticas lúdicas de alfabetização e letramento, com foco em todas as áreas do conhecimento, também orientar a professora a adequar suas atividades ao repertório cultural que a criança traz à escola. No processo de aprendizagem, a arte, é tão importante quanto qualquer outra matéria.

4º dia 31/01/2014

Horário de entrada: 15h: 00 h

Horário de saída: 17:00 h

“Se você fizer para ele eu não vou saber se ele sabe fazer ou não”

A sirene avisando, o sinal do recreio soou assim que cheguei à porta de entrada da escola. Ao estacionar a bicicleta as crianças vieram me contar que tinham feito atividades na aula. Fiquei perto do parque para observar as crianças brincando no recreio, a professora logo chegou, conversamos um pouco e entramos para sala. Ela havia começado com eles atividade de matemática, representação numérica na lousa, depois passou adição sem reserva em folha xerocopiada com unidade e dezena. As crianças estavam fazendo as atividades e algumas copiando da outra, a professora alfabetizadora alertou: “se você fizer para ele eu não vou saber se ele sabe fazer ou não”. As contas estavam impressas com números bem pequenos, que dificultava a leitura dos números pelas crianças. Conforme as crianças realizavam as atividades ela corrigia os cadernos, chamava a atenção deles para realizarem as atividades e que sentassem em seus lugares. Ela trabalhou individualmente na mesa com uma criança com “alfabeto móvel degrau”, pois segundo ela a criança estava “com dificuldade de aprendizagem, falta demais às aulas”. Terminada a aula algumas crianças voltaram para sala chamando a professora porque uma das crianças havia machucado o pé. Fomos até lá ela estava na secretaria com professores. Ela havia machucado o pé na bicicleta quando ia para casa, estava com sua irmã.

Percebemos na realização das atividades do dia que a professora procura desenvolver a autonomia das crianças. Autonomia como princípio didático geral orientador das práticas pedagógicas de alfabetização, pois considera a atuação das crianças, valoriza suas experiências e a interação professora-criança e criança-professora.

Não poderíamos deixar de citar aqui A obra de FREINET, Céstini. Para uma escola do povo: guia prático para organização material, técnica e pedagógica da escola popular. 2. ed.

São Paulo: Martins Fontes, 2001 é uma descrição detalhada do funcionamento do contexto escolar, segundo princípios de Educação pelo trabalho, para a vida, atividades coordenadas por complexos de interesses, Sua preocupação consistia na renovação do ensino, superação da escola tradicional, revitalização do processo ensino aprendizagem por uma escola no centro da vida das crianças. Essa escola desenvolveria a autonomia da criança conduzindo-a um processo contínuo de emancipação, de descobertas, escolhas ao considerar aptidões e gosto natural tanto das crianças quanto de professores. Propunha por meio de técnicas, tais como texto impresso, correspondência escolar, texto livre, aula-passeio, livro da vida o desenvolvimento da educação sendo esta expressão de interesses da vida escolar. Preocupava-se em transformar atividades educativas em situações concretas reais de aprendizagem para vida, tendo o professor o papel de ser o desafiador desse processo. Para concretude da ação pedagógica do professor foram criadas oficinas para o trabalho manual de base e oficinas de atividade evoluída, socializada e intelectualizada. Aboliriam o estrado, constituiria uma cooperativa escolar, adotaria o texto livre, quintal escolar, estudo do ambiente local, agenda escolar, fichários autocorretivos, cadernos autocorretivos, tiras programadas, intercâmbios escolares, desenho, organização do trabalho livre, planos de aula, jornal mural, fichário escolar cooperativo, organização da biblioteca de trabalho, classificação das fichas e dicionário-índice, conferências de alunos, primeira reorganização material e técnica da classe, realização de um jornal manuscrito ou mimeografado, gravura em linóleo, gráfica escolar, as oficinas de trabalho, caderneta escolar e controle, oficina de experimentação científica, compra de um projetor de slides, vitrola e discos, rádio, gravador, televisão, teatro e marionetes, cinema. Nesta perspectiva a educação promove a preparação do desenvolvimento potencial, o conhecimento, o professor favorece uma aprendizagem desafiadora que se torna real, viva, concreta, significativa, carregada de sentido para vida da criança, reconsiderada por inteiro, expressão da vida, e a escola um ambiente natural onde à formação organizar-se-á por atividades construtivas.

5º Dia: 03/02/14

Horário de entrada: 15h: 00 min

Horário de saída: 17 h:00 min

“Eu acho que assim eles aprendem mais rápido”

A professora alfabetizadora havia feito leitura deleite, do livro “A melhor família do mundo”, de Susana Lopes e Ulisses Wensell e pedido para as crianças, a partir da leitura realizada produzir um texto e reescrita da história. Sentadas em suas carteiras elas iam produzindo o

texto e a professora corrigia os cadernos com as produções das crianças. Chamava atenção deles quanto à escrita correta das palavras, fazendo-os refletir sobre a escrita. Ela referindo-se ao processo de alfabetização das crianças explorando o som das letras e sílabas, consciência fonológica, método fônico, comentou comigo: “Eu acho que assim eles aprendem mais rápido”.

A reescrita é uma atividade de produção textual com apoio, é a escrita de uma história cujo enredo é conhecido e cuja referência é um texto escrito. Quando os alunos aprendem o enredo, junto vem também a forma, a linguagem que se usa para escrever, diferente da que se usa para falar. A reescrita é a produção de mais uma versão, e não a reprodução autêntica. Não é condição para uma atividade de reescrita e nem desejável que o aluno memorize o texto. Para reescrever não é necessário decorar: o que queremos desenvolver não é a memória, mas a capacidade de produzir um texto em linguagem escrita. (Extraído do material do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, PROFA, Volume 2, p.181).

Dessa forma terminamos as atividades dos dias. A disposição das carteiras da sala da professora A permaneceu a mesma durante a semana toda, embora a sala tivesse um ambiente alfabetizador e realizasse atividades em outros espaços da escola. Desenvolveu as práticas pedagógicas de alfabetização durante essa semana, em boa parte, conforme orientações do PNAIC. Em conversa informal a professora mencionou que no PNAIC eles pediram para ler bastante para as crianças.

*Sei de todas essas coisas só não sei por que não faço.
Qual a parte do poema que vocês mais gostaram?
Eu acho que vocês estão levando os livros prá casa, mas não estão lendo!
Se você fizer para ele eu não vou saber se ele sabe fazer ou não.
Eu acho que assim eles aprendem mais rápido.*

Nas afirmações destacadas anteriormente podemos perceber que há uma conscientização da Professora Alfabetizadora A quanto ao modo de alfabetizar, mas ela exige muito das crianças, até porque trabalhamos em uma escola da rede estadual onde tem sua organização em ciclos de formação humana. Podemos perceber também que utiliza a folha xerocopiada como material didático, atividade gráfica mais utilizada em sala de aula. Desenvolveu as práticas pedagógicas de alfabetização durante essa semana em parte conforme orientações do projeto apresentado no PNAIC, mas a meu ver nem sempre correspondente ao nível da compreensão das crianças. Na ânsia de acertar, de alfabetizar as crianças e talvez com o receio de ser cobrada por não mostrar resultados, as práticas docentes dela tomam a forma adulta e não o diálogo e a observação da elaboração do conhecimento com as crianças.

4.1.2 Perfil 2: Professora alfabetizadora B

1º Dia 27/01/14

Horário de entrada: 07 h Horário de saída: 11: 00 h

“Ela passava entre as crianças verificando a realização das atividades e como eles haviam realizado perguntando: Como você fez? Questionava-os”.

A professora alfabetizadora começou as atividades do dia fazendo uma oração de agradecimento e pedindo a proteção de Deus com as crianças, em seguida convidou todos para cantar de pé em suas carteiras a música “A Formiguinha” e “Homenzinho Torto”. Enquanto isso, as crianças iam chegando na sala com uma carinha de sono e se acomodando nas carteiras que estavam organizadas, uma atrás da outra, formando duas filas do lado direito e esquerdo da sala. As crianças na sala de aula eram divididas pelo sexo, sendo meninos de um lado e meninas de outro, elas se agruparam dessa forma sem a intervenção da professora. Ela explicou-me: “até parece que foi eu que arrumei assim, mas não, foram as crianças que se organizaram dessa forma. Quando têm que fazer atividades em grupo eles juntam-se fazem e quando termina voltam a ficar separados”. Como podemos perceber a forma de organização da sociedade em que as crianças vivem já influencia suas ações, o que demonstra o quanto o contexto social histórico e cultural influencia na forma de agir e pensar das pessoas desde a infância. Quando terminam de cantar convida as crianças para fazer uma roda, sentados no chão, e conta a história “CADÊ?”, de autoria de Guto Lins, uma nova versão do conto popular. Inicia a atividade explorando o formato do livro, a capa, nome da história e aguça a curiosidade das crianças quanto ao título do livro. Uma das crianças lê o título do livro, outra se lembra do conto popular, outra diz que o desenho da capa parece “um ratinho com um rabinho”. Deram risadas entre si e comentaram a interpretação que fazem da capa do livro. Com entonação na voz a professora começou a ler o conto, mostrava uma a uma as páginas do livro, explorando a ilustração, conversando com as crianças.

Em meu registro aproveito para destacar a citação de Welfort (1983, p.21):

O papel da professora, enquanto participante também, nesta atividade (hora da conversa na roda) é o de coordenar a conversa. É o de alguém que, problematizando as questões que surgem, desafia o grupo a crescer na compreensão dos seus próprios conflitos.

Após a leitura do livro a professora trabalhou o poema, letra e música “A CASA”, de Vinícius de Moraes. Durante a realização da atividade as crianças se expressavam livremente, compartilhando as relações entre o texto literário e o cotidiano, assim como tipos de moradia.

Terminada a atividade de leitura ela pediu para as crianças circularem as palavras, parede, teto, chão, pipi, em um texto xeropiado. Depois, saímos para o refeitório para as crianças lancharem e retornamos para sala de aula para continuar as atividades, recolhidas no final das atividades para serem colocadas no livro de atividades que estavam organizando. Trabalhamos a alfabetização matemática unidade e dezena, depois do recreio, com agrupamentos de 10 crianças para formar uma dezena e com palitos de picolé. Ela escrevia na lousa as dezenas que elas deveriam formar e as crianças com os palitos de picolé formavam as unidades, sentadas no chão. Ela passava entre elas verificando a realização das atividades e como elas haviam feito a atividade perguntando: “Como você fez? Questionava-as”. Elas participaram das atividades com entusiasmo e no final das mesmas se divertiam com os palitos de picolé formando cestas, caminhos, casas, bonecos. Passamos para a atividade do livro didático de matemática, assim que encerramos as atividades com material concreto. As atividades do livro eram de recorte e colagem. Entre uma atividade e outra perguntei à professora se a rotina desenvolvida na sala era aprendizagem do Circuito Campeão, ela respondeu-me:

- Não sei, foi alguém que passou na formação deve ser... Estranhei a resposta, mas depois entendi que ela falava da formação do Pacto. Todas as três professoras alfabetizadoras pesquisadas tinham esta rotina estabelecida.

Mais um comentário da Professora B chamou-me a atenção. Fiquei surpresa com a maneira que se referiu a uma criança. Disse-me: “esse aí não quer nada, só pensa em desenhar”. Surpreendida fiquei sem resposta para esse comentário e passo a me questionar: O que leva uma professora a fazer esse tipo de comentário numa época em que temos tanto acesso ao conhecimento e desenvolve uma proposta de trabalho lúdica? Não sabemos! O que sabemos é que há uma contradição e que: “É na singularidade e não na padronização de comportamentos e ações que cada sujeito, nas suas interações com o mundo sócio cultural e natural, vai tecendo os seus conhecimentos” (BRASIL, 2006, p.57). Esse postulado carrega em si a trama da vida, do nascer, crescer, do viver em constante interação, significado, aprendizagem. Oh! Como é bom viver e aprender com as crianças, em constante desafio, mudanças, movimento, alegria. Uma criança tem sempre sorriso pra dar e uma pergunta a fazer, mesmo quando cabe à criança se encaixar no que o adulto propõe.

Observamos nesse dia que a quadra esportiva não estava disponível para realização de práticas recreativas. Perguntamos à professora como eles fazem para realização de atividades, ela respondeu-me:

- As práticas recreativas são realizadas numa quadra da comunidade local em frente a escola. Utilizamos quando não tem aula da professora de Educação Física e quando o sol não está muito quente.

A professora desenvolve durante a aula uma rotina lúdica de desenvolvimento das atividades, favorecendo a aprendizagem através de jogos e brincadeiras em sala de aula. Já nesse primeiro dia de observação em sala percebemos o desenvolvimento do trabalho sendo efetivado com práticas pedagógicas por meio de atividades apropriadas ao nível atual do desenvolvimento da criança, atuando na zona de desenvolvimento proximal – ZDP, conforme Vygotsky (2007). A ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial que a criança tem, como nesse caso.

2º Dia: 29/01/14

Horário de entrada: 09:00 h

Horário de saída: 11:00 h

Hoje estão mais, quando eles estão assim eu nem passo mais atividades.

Cheguei à sala de aula e a professora alfabetizadora não estava, as crianças brincavam livremente pela sala. Esperei um pouco e pedi para elas me contarem o que haviam feito no período antes do recreio. A sala estava com o ar condicionado ligado eu não havia visto que na sala havia esse recurso. Começaram a falar todos ao mesmo tempo e a contar que haviam feito a dinâmica do espelho. Ela havia deixado uma atividade para eles irem fazendo, só que a atividade estava pouco visível e as crianças não conseguia visualizar bem o que era para fazer. A professora retornou para sala, disse-me que estava numa reunião e que havia pedido para uma funcionária da escola tirar as cópias no mimeógrafo, só que havia ficado muito claro, e que se ela soubesse disso teria passado a caneta por cima. Concordei com ela. As crianças continuaram a fazer as atividades e nós passamos a ajudá-las a entender o que estava escrito e o que deveriam fazer. As crianças tiveram bastante dificuldade de realizar as atividades. Terminada a atividade ela propôs a brincadeira corre-corre cotia, pediu para eles sentarem no chão em círculo para brincar. Depois, a brincadeira de elástico. No final da aula passou uma atividade para casa, pediu para os alunos colarem no caderno. Aos poucos os pais iam chegando para buscar as crianças.

Comentamos com a professora que as crianças estavam bem agitadas, e que eles queriam mesmo era brincar. Ela disse-me: “Hoje estão mais, quando eles estão assim eu nem passo mais atividades, e depois do recreio não rende”. Uma criança disse-me que não gosta daquele barulho e que a cabeça dela estava doendo. Outra disse que não gostava de fazer as

atividades e que gostava de brincar. As crianças demonstravam dificuldade de concentração, limites, quanto às normas, regras, disciplina, segundo a professora, trabalha esses aspectos da aprendizagem nas brincadeiras.

[...]o brinquedo também cria a zona de desenvolvimento proximal da criança. Na brincadeira, a criança está sempre se comportando acima de sua idade, acima de seu comportamento usual do dia a dia; na brincadeira, ela está, por assim dizer, um pouco adiante dela mesma. O brinquedo contém, de forma concentrada, como foco de uma lupa, todas as tendências de desenvolvimento; é como se a criança tentasse pular acima de seu nível usual. A relação entre brinquedo e desenvolvimento pode ser comparada com a relação entre instrução e desenvolvimento... O brinquedo é uma fonte de desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, APUD VAN DER VEER & VALSINER, 2001,p.373).

3º Dia: 28/01/14

Horário de entrada: 07 h00min h Horário de saída: 09: 00 h

“Conversando disse-me que trabalha mais tempo com criança menores”.

A professora começou as atividades com uma oração espontânea, dinâmica “Palhacinho de borracha”, onde as crianças imitavam tudo que acontecia como o palhacinho da música. Algumas crianças não quiseram participar da atividade e ela os deixou à vontade para participar ou não. Aos poucos, as crianças iam chegando e se acomodando na sala. Ao terminar o momento de acolhida e receptividade, ela pediu a todos que se organizassem nas carteiras. A sala estava abafada, o sol batia na vidraça da janela e deixava a sala quente e as crianças estavam bem dispersas. Ela pediu que as crianças formassem grupos e continuou a trabalhar com o texto “A casa”, pediu para formarem dois grupos e entregou um texto fatiado com as frases do poema para eles organizarem as partes do texto. Durante o desenvolvimento das atividades passamos pelos grupos para orientar as atividades e ajudar as crianças com as dúvidas. Um grupo conseguiu se organizar melhor que outro, e a preocupação de uma das crianças era com quem iria terminar primeiro. Ela disse que aquela atividade não era competição. Saímos para o refeitório para as crianças lancharem, retornamos para sala, ela saiu da sala um pouco para buscar um som para passar músicas para as crianças. No intervalo fomos para sala dos professores, fiquei por lá um pouco, depois sai para observar o recreio. A professora estava cuidando das crianças no recreio, disse-me que era seu dia, que na escola a cada dia dois professores cuidam das crianças. Os professores na escola têm o cuidado com as crianças no recreio. Inspiro-me nelas para falar sobre o recreio:

Recreio

Intervalo tão esperado

Intensamente vivido

Querido pelas crianças

Hora da brincadeira!

Da gritaria!

Da correria!

Momento mágico de ser criança

O que significa o recreio para uma criança?

Desse modo ela desenvolve as atividades com afetividade e calma com as crianças. Conversando disse-me que “trabalha mais tempo com criança menores”.

Consideramos a sala de aula da professora B pequena para realização das atividades lúdicas que ela propõe. A preocupação da professora é com o certo ou errado em sua prática. Preocupação também demonstrada pela professora alfabetizadora A, C.

4º Dia: 29/01/14

Horário de entrada: 07 h: 00 h

Horário de saída: 09 h:00 min

“Eu coloco os mais fortes com os mais fracos e vejo também os que dão certo. Se eu colocar João junto com José, não vira”

Quando cheguei à sala de aula a professora e as crianças já haviam iniciado as atividades do dia, estavam fazendo alongamento do corpo. Após o alongamento, a mesma leu uma história para as crianças, “O vira-lata filé”, de Cláudia Ramos”, explorando o formato do livro, mostrando página por página e explorando os conhecimentos que as crianças tinham da leitura realizada. Terminada a leitura de leitura, ela circulou entre as fileiras de crianças, corrigindo a lição de casa nas carteiras das crianças. Posteriormente, continuou a trabalhar o texto “A casa”, quando uma criança reclamou: “de novo, tia! Ah...”. A professora imediatamente respondeu: “Pare de reclamar, menino!” Passou o calendário na lousa e contou com eles o número de meninas e meninos, questionando se havia mais meninos ou meninas.

As carteiras estavam organizadas em filas, meninos de um lado meninas de outro. Trabalhou rapidamente atividades na lousa de sequência numérica até 30 para relembrar. Passou umas palavras no texto do poema “A Casa” para eles montarem as palavras com sílabas móveis em E.V.A., cada criança em sua carteira, porém divididas em grupos, conforme os níveis de conhecimento e considerando também as relações de afetividade entre eles, conforme a professora explicitou: “Eu coloco os mais fortes com os mais fracos, e vejo também os que dão certo. Se eu colocar João junto com José, não vira”.

Percebemos nas palavras da Professora Alfabetizadora B a preocupação de organizar os grupos com crianças com diversos níveis cognitivos, conforme teoria da equilíbrio de Jean Piaget e a teoria de Vygotsky quando discute a ZDP, onde o auxílio mútuo, as interações entre as crianças e os objetos do conhecimento se produzem.

5º Dia 31/01/14

Horário de entrada: 09 h: 00 h

Horário de saída: 11:00 h

“E continuou a trabalhar o poema “A Casa” de Vinícius de Moraes”

A professora alfabetizadora nesse dia continuou a trabalhar o poema “A Casa”, de Vinícius de Moraes. Ao encerrar as atividades de produção escrita levamos as crianças para fazerem atividades recreativas em frente à escola, num campo gramado perto da quadra de esporte da comunidade local. Foi realizada corrida individual de ida e volta, corrida de uma perna só, corrida competitiva em equipe. Formamos um círculo e a professora explicou para as crianças que uma delas deveria falar o nome de outra criança e jogar a bola para ela se ela deixasse cair, a outra passaria a jogar. As crianças participaram ativamente das atividades recreativas com muita alegria e descontração.

Destacamos neste dia a satisfação entre as crianças pelo aspecto das brincadeiras propostas e as relações que fizeram com os nomes de cada colega, permitindo que o aspecto central do ser criança e viver a infância em ambiente escolar acontecesse.

6º Dia: 03/02/14

Horário de entrada: 07 h: 00 h

Horário de saída: 09:00 h

“Conversando com a professora B sobre o tempo que as crianças têm para alfabetizarem em três anos”

Quando cheguei à sala de aula a professora alfabetizadora estava na mesa recortando sílabas móveis em papel para realizar atividade com as crianças. Ajudei a terminar de cortar as sílabas e ela iniciou a aula com a oração do Pai Nosso, realizou a dinâmica da modelagem, sentamos em círculo no chão para ouvir a leitura deleite do livro “Águas”, de Libério Neves.

Ela, durante a leitura, explorava a imaginação das crianças com as ilustrações do texto. Terminado a leitura ela passou o calendário na lousa escrevendo o número de meninos e meninas e a atividade de separação de sílabas das palavras: chave, Chico, chuva, chocolate, chuchu. Saímos para lanche e quando retornamos ela passou de carteira em carteira para ajudar as crianças e explicar como separava as sílabas das palavras. As crianças tiveram

dificuldade em separar dois “RR” na palavra churrasco. A professora explicou “que os dois R não podem ficar juntos porque brigam”. Bateu o sinal as crianças que haviam terminado a atividade saíram para o recreio e ela ficou explicando aos outros a atividade. Desenvolveu durante a semana o projeto apresentado no PNAIC. Utilizava da contagem dos números: “Crianças, um, dois, três, todos nos seus lugares para estabelecer interação de organização na sala de aula entre ela e as crianças”.

Conversando com a professora percebemos que ela considera o tempo que as crianças têm para se alfabetizarem três anos e seu acompanhamento com eles nesses três anos, conforme orienta o PACTO (2013), onde segundo a perspectiva Walloniana, o desenvolvimento infantil é um processo pontuado por conflitos. Conflitos de origem exógena e de natureza endógena. Wallon vê os conflitos como propulsores do desenvolvimento, isto é como fatores dinamogênicos. Observamos que a professora privilegia as brincadeiras no desenvolvimento da aula. Utiliza a ludicidade na aprendizagem e não separa o momento da alfabetização e o da brincadeira. Durante a realização das atividades as crianças maquiavam-se, cantam músicas do repertório sertanejo nacional e brincam.

4.1.3 Perfil 3: Professora alfabetizadora C

1º Dia: 03/02/14

Horário de entrada: 13:00 h

5. Horário de saída: 17: 00 h

“A cada dia lê uma parte, rememorando o que leram no dia anterior”.

Quando cheguei à porta da sala de aula a professora alfabetizadora organizava as crianças que iam chegando a seus lugares, conforme mapa de localização das crianças nas carteiras. O mapa estava fixado na lousa com os nomes das crianças e o lugar nas filas das carteiras. Ela disse-me que quando mudam os nomes de lugar as crianças têm dificuldade de se localizar. Aos poucos as crianças foram chegando e se organizando nas carteiras. Ela me apresentou às crianças e disse-lhes que já havia comentado “que eles teriam duas professoras”. Apresentei-me e expliquei que passaria aquela semana com a turma. Ela iniciou a aula fazendo uma oração e cantando a música “Se fosse eu...”, a oração e a música eles sabiam de cor, em seguida leu uma parte do livro “Pluft, o Fantasminha”, de Ana Maria Machado. Ela estava lendo a cada dia uma parte, rememorando a cada dia o que leram no dia anterior. As crianças, no desenvolvimento das atividades, permaneceram todas sentadas em seus lugares. Ao terminar a atividade de leitura ela entregou uma folha xerocopiada e passou

na lousa o calendário para juntos organizarem os dias do mês de fevereiro. Ela disse-me que aproveitava para trabalhar os números, unidade e dezena. Na sequência passou contas de adição no quadro valor de lugar, desenhado em casinhas em folha xerocopiada. Explicou-lhes na lousa a operação matemática e corrigiu os cadernos das crianças. Fiquei perto da mesa para observar como ela explicava as atividades para as crianças: “O mais difícil é corrigir os cadernos”. Falamos sobre o livro de matemática adotado por ela para as crianças e ela disse-me que achava o livro muito difícil de ser trabalhado com as crianças, que outra professora que estava substituindo-a havia trabalhado o livro sem sequência. Conforme as crianças iam terminando as atividades iam pegando livros literários no cantinho da leitura. Eu disse a ela que o livro de matemática era bom, pois apresentava as atividades contextualizadas. Saímos para o lanche das crianças, elas merendam no refeitório com as demais crianças da escola. Retornamos para sala, e no intervalo fomos para sala dos professores. Voltamos para sala de aula e a professora passou o texto “Pato” de Vinícius de Moraes para as crianças lerem. Uma delas pediu para eu ajudá-la e começou a rir quando cantei a música achando engraçado. Ela pediu para as crianças lerem e descobrirem que música era. Enquanto as crianças realizavam a leitura ela ia ajudando e perguntava: “descobriram que música é?” Com essa atividade encerrou as atividades do dia e colou no caderno das crianças outra atividade para casa. Ela comentou que todos haviam feito as atividades, mas que eles não fazem as atividades todos os dias, disse também que não adiantava passar mais atividades porque os pais perto do final das aulas vão chegando para pegar os filhos.

A professora alfabetizadora C faz questão de manter as crianças sentadas em seus lugares, seguindo a ordem estabelecida no mapa de localização no início da aula.

2º Dia: 05/02/14

Horário de entrada: 13h00 min Horário de saída: 17h 00 min

“Passava as respostas na lousa e explicava como deveriam dar a resposta à pergunta”

As crianças alegremente receberam-me na sala quando cheguei, estavam organizando-se conforme o mapa da sala. A professora alfabetizadora iniciou a aula com uma oração e tentou colocar música para as crianças, mas o aparelho de som não funcionou. Disse: “hoje nós vamos cantar música de pé, eles exclamaram ah!!!” Como se não tivessem gostado. Leu para eles uma parte do livro “Pluft, o fantasminha”, depois passou pelas carteiras das crianças verificando a tarefa de casa. Após terminar de verificar a tarefa de casa passou o calendário na lousa e trabalhou o texto “O Pato”, de Vinícius de Moraes, Toquinho e

Soledade, num cartaz em folha de papel pardo substituindo as palavras pela figura. Perguntava às crianças: “que palavra está faltando aqui?” Eles tinham que pesquisar no texto para responder a pergunta. Depois de descoberta ela escrevia a palavra na lousa e colava a figura no cartaz. Saímos para levar as crianças para lancharem no refeitório, retornamos para sala, ela entregou uma atividade xerocopiada de interpretação do texto dirigida para as crianças responderem. Assim ia questionando, e elas deveriam pesquisar no texto. Passava as respostas na lousa e explicava como deveriam dar a resposta à pergunta. Ela disse-me que não haviam feito essa atividade ainda. Saímos para o recreio, ao retornarmos ela passou uma atividade de matemática em folha xerocopiada, representação numérica com material dourado. As crianças individualmente realizaram as atividades em suas carteiras e uma a uma pedia ajuda da professora para realização das atividades.

Perguntei-me: Porque ela trabalhou somente a escrita do texto, e diz para as crianças que “não é prá cantar é prá ler”? Se nessas atividades as crianças têm a familiaridade, o conhecimento do contexto do trabalho?

3º Dia: 07/02/14

Horário de entrada: 13h:00 min Horário de saída: 17 h:00 min

As crianças tiveram dificuldade para compreender o que deveriam desenhar.

Quando cheguei na sala a professora estava organizando as crianças nas carteiras, em seus lugares, conforme a ordem do mapa do dia. Algumas crianças se atrapalhavam quando ela os trocava de lugares e de filas. Todos os dias ela conferia o lugar das crianças nas carteiras e parabeniza a fila que estivesse correta e de quem estava vestido com uniformes. Iniciou a aula fazendo a oração, cantando a música “Se fosse eu”, e “Cristo fez os peixes”, e a correção da tarefa de casa. Enquanto ela ia corrigindo a tarefa, as crianças por conhecerem a rotina estabelecida em sala, já iam escrevendo o calendário, mesmo antes de ela escrever na lousa. Passou atividade na lousa, para as crianças copiarem em seus cadernos, “Faça a ilustração” a atividade referia-se a ilustração de partes do texto. As crianças tiveram dificuldade para compreender o que deveriam desenhar. Em “O pato pateta pintou o caneco” eles entenderam que era para desenhar o pato, o pateta, o caneco. Ela explicou como deveria ser o desenho, mesmo assim tivemos que explicar individualmente. Um nunca tinham visto um marreco, outro caneco. A Professora Alfabetizadora C disse-me que essa era a 2ª vez que ela havia passado esse tipo de atividade. Saímos para as crianças lancharem, retornamos para a sala de aula, um pouco antes do intervalo do recreio, ela explicou que poderia sair quem

tivesse dinheiro e fosse comprar lanche. Três crianças ficaram de castigo, sem recreio, na sala, com ela e comigo. Após o recreio ela passou tarefa para casa em folha xerocopiada e organizamos a sala para desenvolver uma atividade um jogo de matemática com dado e material dourado, “nunca dez”. As crianças participaram da atividade com muito entusiasmo e alegria. Torciam na hora de jogar o dado para uns ganharem mais pontos, para outros ganharem menos, jogo de troca de unidades por dezenas. A professora alfabetizadora, referindo-se a uma das crianças, disse-me: “Ele sabe fazer não faz porque não quer”.

Ela não trabalhou a música de memória com as crianças, isso dificultou a realização das atividades. Observamos que na hora do jogo “nunca dez” as crianças prestavam bastante atenção na realização das atividades propostas.

4º Dia: 12/02/14

Horário de entrada: 13:h00 min Horário de saída: 15h: 00 min

“Uma das crianças deu um grito bem forte no meio da aula”

A professora alfabetizadora e as crianças estavam em sala quando cheguei, ela organizava as crianças nas carteiras em seus lugares. Iniciou a aula chamando as crianças para cantar a música “Se fosse eu”, em seguida leu para as crianças o final da história do livro “Pluft, o Fantasminha”, as crianças estavam dispersas, conversando, quando ela interrompeu a leitura para chamar a atenção. Após terminar a leitura passou o calendário e a atividade de matemática na lousa para que as crianças pudessem fazer em seus cadernos. Saímos para lanche, retornamos para sala, as crianças continuaram a fazer as atividades, conforme iam terminando ela passava outra atividade em seus cadernos, para as crianças escreverem os nomes dos números por extenso. Elas tiveram dificuldade para realização da atividade com as sílabas complexas. As crianças estavam bem descontraídas, brincalhonas, a professora disse-me que era porque eu estava na sala. Referindo-se às crianças que estavam brincando, conversando na sala disse: “Hoje nós vamos ficar cinco minutos do recreio”. Uma das crianças deu um grito bem forte no meio da aula”. Percebi que era a mesma que a professora havia comentado: “ele não faz porque não quer”. Ela saiu da sala para chamar à coordenadora, pois já havia falado com a mãe dele e ele continuava com esse comportamento. Conversamos um pouco no intervalo e ela disse-me que a mãe dele falou que ele é assim... Observamos que realmente o menino fazia as atividades propostas quando queria.

Passamos a refletir o que leva uma criança a dar um grito no meio da aula e não se interessar pela aula? Mesmo sabendo fazer as atividades! Mas bem que não é só ele, a

Professora Alfabetizadora C vira as costas, quando sai por instantes da sala as crianças brincam, querem brincar. Uma delas estava com celular, a outra criança queria um celular. Não estamos acompanhando a evolução de nossas crianças? Em que tempo vivemos e em que tempo eles vivem? E as nossas aulas? E as nossas concepções e práticas condizem com as necessidades e desejos da criança real em nossas escolas? Uma criança como essa que grita e sabe, abala todas as nossas certezas...

5º Dia: 13/02/14

Horário de entrada: 13:00 h 00 mim Horário de saída: 15: 00 h 00 min

As crianças escreviam, brincavam, escreviam...

A professora alfabetizadora e as crianças estavam em sala quando cheguei, ela organizava as crianças nas carteiras em seus lugares. Iniciou a aula chamando as crianças para cantar a música “Se fosse eu” em seguida leu para as crianças a história do livro “Fraca, Fracola, Galinha D`Angola”, de Sylvia Orthof, ilustrações Tato. As crianças se interessaram bem mais por essa história com ilustrações. Disse a eles que na segunda-feira poderiam trazer brinquedos, pois haveria recreação. Recordou as vogais, consoantes, quadro com sílabas e vogais, famílias silábicas “pa”, “ta”, “na”. Completou o calendário do dia e pediu para as crianças escolher uma consoante e formar as sílabas. Conforme as crianças iam terminando as atividades ela ia entregando uma atividade xerocopiada para fazerem. As crianças escreviam, brincavam, escreviam... A criança que gritou na sala estava bem mais participativa das atividades na aula. A professora, referindo-se a ele disse-me: “Ele é assim porque ele mora com a mãe, ele queria morar com o pai em Cuiabá”. Saímos para lanche, retornamos, as crianças saíram para comprar lanche, depois saímos para o recreio, fomos para sala dos professores, conversamos sobre coisas da vida, calendário letivo, final de ano letivo. Final de ano letivo em pleno fevereiro, pois em 2013 tivemos greve. Chovia bastante!

Destaco como síntese desse dia as palavras de Weffort sobre as crianças.

É que, se a prática educativa tem a criança como um dos seus sujeitos, construindo seu processo de conhecimento, não há dicotomia entre o cognitivo e o afetivo, e sim relação dinâmica, prazerosa de conhecer o mundo. Quando se tira da criança a possibilidade de conhecer este ou aquele aspecto da realidade, na verdade se está alienando-a da capacidade de construir seu conhecimento. Porque o ato de conhecer é tão vital como comer ou dormir, e eu não posso comer ou dormir por alguém. A escola em geral tem esta prática, a de que o conhecimento pode ser doado, impedindo que a criança e, também, os professores o construam. Só assim a busca do conhecimento não é preparação para nada, e sim VIDA, aqui e agora. (WEFFORT, 1983, p.15)

E assim a Professora Alfabetizadora A,B, C vão tecendo seus saberes em sala de aula, com práticas na perspectiva tradicional, socioconstrutivista e interacionista. Todas as três trabalhando conforme orientações da formação continuada do PNAIC onde prevalece a alternância de perspectivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda.

Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais.

Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura.

Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo.

Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza.

Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste.

Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar

(FREIRE, 1996, p.102-103).

Enternecida com as palavras de Freire finalizamos este texto dissertativo como alguém que luta e não desiste de acreditar na boniteza da educação. Acreditamos como ele que a boniteza das práticas pedagógicas de alfabetização está ancorada nas concepções éticas, estéticas e políticas das professoras alfabetizadoras que vão muito além do ato de ensinar a ler e escrever, de escolher este ou aquele método de alfabetização, mas no sentido que o exercício da docência assume quando aberto à transformar-se, pois transformando-se transforma vidas de seres humanos que compartilham a experiência de aprender.

A pesquisa qualitativa de tipo etnográfica desenvolvida e apresentada dissertação possibilitou conhecermos as concepções reveladas nas práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras atuantes no primeiro ano do primeiro ciclo do ensino fundamental, nas escolas da rede estadual de ensino do município de Cáceres MT. Para o delineamento do trabalho desenvolvido realizamos uma pesquisa bibliográfica, escolhemos o caminho metodológico a ser trilhado.

Nos emocionamos com a participação de todos os professores da rede estadual de Educação que trabalham com turmas no primeiro ano do ensino fundamental, pois responderam o questionário, com o qual tivemos a possibilidade de elucidar os aspectos constitutivos das suas concepções e de como eles evidenciaram as suas práticas pedagógicas. A partir das respostas dos 23 professores alfabetizadores escolhemos os 03 sujeitos da pesquisa, conforme os critérios de tempo e forma de trabalho pedagógico. Com a acolhida destes 03 professores tivemos a oportunidade de participar de seus cotidianos, suas condições concretas de trabalho e a realidade vivida pelas crianças das três turmas de alfabetização das escolas onde estas professoras atuavam.

As observações coletadas no cotidiano das professoras alfabetizadoras foram registradas em um diário de campo, sendo uma parte descritiva e outra reflexiva. Tivemos o cuidado de manter espaços e momentos de diálogos com as professoras em todos os tempos da pesquisa. Assim, informações mais específicas sobre as observações realizadas em cada sala de alfabetização foram possíveis por meio de conversas e entrevistas com cada uma delas.

Para a composição do texto final analisamos os dados obtidos através do questionário, observações participantes, entrevistas, análise de documentos realizados durante todo processo da pesquisa, os quais foram sistematizados e apresentados, muitas vezes de forma descritiva. A metodologia da análise dos dados pautou-se pelo princípio da dialética, pois contempla a tríade tese-antítese-síntese. Temos consciência dos limites que o nosso olhar possui e não tivemos a pretensão de esgotar o assunto, mas de torná-los disponível para que novas reflexões e questionamentos possam ser realizados.

Assim, evidenciamos a seguir alguns achados da pesquisa obtidos por meio das respostas dos 23 questionários enviados às professoras alfabetizadoras:

- 1) **Quanto as questões profissionais** a totalidade das professoras tem formação em ensino superior, licenciatura em pedagogia, sendo que duas delas possuem formação em licenciatura em Letras e Geografia. Dentre o grupo os cursos de pós-graduação em nível de especialização foram: educação infantil com ênfase nas séries iniciais, educação infantil e especial psicopedagogia, psicopedagogia institucional, A maioria formou-se na UNEMAT e tem tempo expressivo de trabalho pedagógico em sala de aula. Boa parte do grupo, 10 professoras, possui outro vínculo empregatício, 12 são professoras efetivas da rede estadual e as demais são contratadas.

2) Quanto às concepções de alfabetização e letramento destacamos:

- ✓ Alfabetizar é ensinar ler e escrever em contextos sociais onde a leitura e a escrita tenham sentido para a criança. Alfabetização em sentido restrito e sentido amplo.
- ✓ Letrar como resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais da leitura e escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. Processo de estar exposto aos usos sociais da língua escrita, sem, no entanto saber ler e escrever. Função da escola de formar “cidadãos funcionalmente letrados”, do ponto de vista tanto do crescimento cognitivo individual quanto do atendimento a demandas de uma sociedade que prestigia a língua padrão ou norma culta da língua. Aprendizagem na perspectiva sócio histórico cultural. Práticas da leitura e escrita em contexto social. Apropriação da língua escrita com diversidade de gêneros textuais. Ensinar a ler, escrever, compreender, interpretar. Ensino Sistemático. Alfabetização com sentido.
- ✓ Alfabetizar e letrar como sendo processos distintos, resultado da ação de alfabetização e letramento.
- ✓ Alfabetizar letrando é ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o aluno seja alfabetizado e letrado ao mesmo tempo.
- ✓ Uma criança está alfabetizada quando domina o SEA, sabe ler e escrever chega a hipótese alfabética, codifica e decodifica.
- ✓ Uma criança está letrada quando em seu cotidiano faz uso da leitura e escrita em contextos de práticas sociais.

3) Quanto as práticas pedagógicas:

- ✓ Desenvolvem as práticas pedagógicas de alfabetização na perspectiva do letramento;
- ✓ Utilizam as Orientações Curriculares como suporte teórico metodológico para desenvolver as práticas pedagógicas de alfabetização;
- ✓ Utilizam recursos didáticos desde quadro e giz a pesquisas na internet como outros suportes teóricos metodológicos;
- ✓ Consideram que a realização da prática pedagógica conduz a alfabetização para o letramento;

- ✓ O acompanhamento, apoio por parte da família é apontado como uma das dificuldades mais evidentes encontradas para realização das práticas pedagógicas de alfabetização;
- ✓ Participam da formação continuada ofertada pela escola e consideram importante;
- ✓ Trabalham com crianças do primeiro ano do ensino fundamental por afetividade, indo além da profissionalidade.

Quanto aos perfis de configuração das três professoras alfabetizadoras pesquisadas as percepções foram advindas das observações participantes em sala de aula. Estas remetem para as relações entre as concepções e as práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras e pautam-se pelo arcabouço teórico metodológico de metas políticas da alfabetização na perspectiva do letramento e mesclam as formas de trabalho pedagógico entre a FTP 1 tradicional, FTP 2 sócio-construtivista, FTP 3 interacionista. Tendo Piaget, Wallon e Vygotsky como raiz epistemológica do processo ensino aprendizagem.

Dessa forma, para alfabetizar a *Professora Alfabetizadora A* parte do texto de um tema e divide as palavras em sílabas e depois em letras. Utiliza este caminho para explicar para as crianças e explorar com elas o som das letras e sílabas. Percebemos que sua prática vincula-se sutilmente o método fônico, a consciência fonológica, a pauta sonora das palavras. Podemos perceber assim que ela mescla a prática pedagógica entre a FTP 1 tradicional, FTP 2 sócio-construtivista e FTP 3 interacionista.

A *Professora Alfabetizadora B* parte de um tema para alfabetizar, depois trabalha as palavras, as sílabas e as letras explorando letras e sílabas, ou seja utiliza o método silábico. Trabalha na perspectiva da FTP 3 interacionista. Podemos concebê-la como uma professora interacionista que utiliza o método silábico para alfabetizar.

A *Professora Alfabetizadora C* pauta-se em parte com práticas tradicionais, separa as práticas pedagógicas das lúdicas, a hora de brincar da hora de estudar, prevalece a autoridade da professora no desenvolvimento das práticas. Percebemos um certo excesso de rigor com as crianças. Parte de um tema para alfabetizar, retorna as sílabas e letras, palavras e retorna para o método silábico. Tende a prática pedagógica para FTP 1 tradicional.

Desse modo percebemos que ainda alfabetizamos com métodos, ora sintético, ora analítico, ora eclético, numa perspectiva construtivista, interacionista e letramentos tendo as professoras como mediadoras desse processo. São muitas concepções e práticas de

alfabetização e letramento entrelaçadas com a organização do trabalho com as crianças de seis anos de idade.

Para alfabetizar não basta encher as crianças de leitura e escrita sem sentido para que eles se alfabetizem, sem a reflexão da escrita. Para alfabetizar é necessário a criação de situações significativas de ensino aprendizagem.

Nosso estudo aponta para a importância de espaços sistematizados de formação continuada, aprofundamentos teórico-metodológicos, condições fundamentais de estrutura de trabalho, ambientes alfabetizadores e letrados. Esperamos que os dados aqui apresentados possam ser lidos, debatidos e aprofundados por profissionais que atuam na docência e na gestão educacional, especialmente na área da alfabetização e letramento, assim como suscitem novas pesquisas acadêmicas.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo-SP: Scipione, 1989.
- BOGDAN, Robert. BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacional**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Dez./2006
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização documento**. Brasília: MEC, 2006.
- _____. Ministério da Educação. MEC/INEP/COMPED, 2000; e _____. **Educação e letramento**. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Lingüística**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1990.
- _____. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bo-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.
- COELHO, Ana. Repensar o campo da educação de infância. 2007. **Revista Iberoamericana de Educación**, nº 44, p.1-10.
- CONDORCET, Jean-Antonie- Nicolas de Caritat, M., 1743-1794. **Cinco memórias sobre a instrução pública**. Tradução e apresentação de Maria das Graças de Souza. São Paulo: UNESP, 2008.
- DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n.125, p.161-179, maio/ago.2005.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 2.ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999
- FREINET, Célestin. **Guia prático para organização material, técnica e pedagógica da escola popular**. 2. ed.São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo:

Cortez, 2008.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação na cidade,** São Paulo: Cortez Editora, 1991.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada.** educ. soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial p. 1203 -1230, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GENTIL, Heloisa Salles. **Identidades de professores e rede de significações: configurações que constituem o “nós, professores”.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

JUNQUEIRA, Sônia. **Poesia na varanda.** Belo Horizonte: Editora Guntenberg, 2010.

KRAMER, Sônia. **Alfabetização leitura e escrita: formação de professores em curso.** São Paulo: Ática, 2006.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade.** Brasília, DF, 2006.

KLEIMANN, Angela. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável.** São Paulo: Ática, 1995.

LÓPES, SUZANA. **A melhor família do mundo.** Tradução de Ulisses Wensell. 1 ed. SM editora, 2010.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; LÚCIO, Iara Silva. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, M. L; MACIEL, F. I. P; MARTINS, R. M. F. (Orgs.). **Alfabetização e letramento em sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008.

MATO GROSSO. Secretaria do Estado de Educação. **Novos tempos e espaços para ensinar-aprender a sentir ser e fazer.** Cuiabá: Seduc, 2000.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações curriculares: área de linguagens: Educação Básica.** Cuiabá: Defanti, 2010.

MARCHI, Rita de Cássia. As teorias da socialização e o novo paradigma para os estudos sociais da infância. **Educação e Realidade**, jan/abr 2009.

MILANESI, Irton. (Org.). **O estágio interdisciplinar no processo de formação docente**. Cáceres- MT: Editora Unemat, 2008.

Ministério da Educação/MEC. Secretaria de Ensino Fundamental – **Programa de Formação de Professores, PROFA** – Brasília, 2001.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível: reiventando o ensinar e o aprender**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Indagações sobre o conhecimento no campo da educação**. 30ºANPED, Caxambu,2007.

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. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 20/11/2014.

MOROZ, Melania; GIANFALODONI, Mônica Helena T. A. **O processo de pesquisa: iniciação**. São Paulo: Liber Livro, 2006.

NÓVOA, António. **Professores imagens do futuro presente**. São Paulo: Educa Lisboa, 2009.

_____. O passado e o presente dos professores. In: Nóvoa, Antonio(org). **Profissão Professor**. PortoAlegre: Porto Editora,1999.

OLIVEIRA, Silvio Luís de. **Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisa, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

PARASURAMAN, A. **Marketing research**. 2. ed. Addison Wesley Publishing Company, 1991.

PASUCH, Jaqueline. **A escola das crianças**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

PASUCH, Jaqueline. **Entrelaçamento de vozes num mundo analfabetizado: o contexto da Amazônia**.Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

PLANO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA. Disponível em:
<<http://pacto.mec.gov.br/component/content/article/2-uncategorised/53-entendimento-o-pacto>>. Acesso em: 15/07/2013

PIMENTA, Selma Garrido; e GHEDIN, Evandro. (Org.). **Professores Reflexivos no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RODRIGUES, Victoria Margarita. Formação de Professores: uma política de qualificação ou desqualificação do trabalho docente? In: OSÓRIO, Alda Maria do Nascimento (org.) **Trabalho docente: os professores e a sua formação**. Campo Grande, MS: ed. UFMS, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, Abr. 2009, vol.14, nº. 40.

SAVIANI, Dermeval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Sentido e significação – sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. (Org.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Letrar é mais que alfabetizar**. Entrevista ao Jornal do Brasil, 26/11/2000. Disponível em <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual>.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, 1998.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na educação**. Maria Aparecida Silva Bento (Org.). São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

UNESCO 2005 E 2011 RELATÓRIO DE MONITORAMENTO GLOBAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS <http://educacao.uol.com.br/noticias/agencia-estado/2014/01/29/brasil-nao-deve-cumprir-meta-contr-analfabetismo.htm>. acesso em 23-01-2015

VYGOTSKY, Lev Semiovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins, 2007

VAN DER VEER, René.; VALSINER, Jaan. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: Loyola/Unimarco, 2001.

WELLFORT, Madalena Freire. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

APÊNDICES

APÊNDICE I - Termo de consentimento livre esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, em que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra do pesquisador responsável.

Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Unemat pelo telefone: (65) 3221 0000 ou pelo e-mail: cep@unemat.br.

1. INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do Projeto: As concepções de Alfabetização e as relações com as Práticas Pedagógicas dos Professores Alfabetizadores nas Escolas da rede Estadual do município de Cáceres-MT.

Pesquisadora responsável

Delma Maria Pereira Silva

Rua C, 171, Cohab Velha

Cáceres-MT, CEP 78.200-000;

Telefone: (65) 3223- 5643 e-mail: delminhacaceres@gmail.com

Orientadora

Profª. Drª. Jaqueline Pasuch

Endereço: Rua dos Pássaros, 376, Jardim Nossa Senhora Aparecida

Sinop-MT- CEP: 78556339

Telefone: (66) 9988 7747 ou 81119558 e-mail: jaquep@terra.com.br

2. Descrição da pesquisa, objetivos, detalhamento dos procedimentos, forma de acompanhamento (informar a possibilidade de inclusão em grupo controle ou placebo se for o caso)

A pesquisa intitulada “Concepções de alfabetização e as relações com as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores nas escolas da rede estadual do município de Cáceres-MT”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso MT, insere-se na linha de Pesquisa Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas, sob a orientação da Profª Drª Jaqueline Pasuch. Realizar-se-á em dois anos, com início em fevereiro de 2013 e término em dezembro de 2014, com o objetivo de explicitar como as concepções de alfabetização se revelam nas práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores no 1º ano do ensino fundamental nas escolas da rede Estadual do município de Cáceres-MT. Para tanto, tem-se a pretensão de analisar as concepções e práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores e identificar as teorias subjacentes às práticas pedagógicas

desenvolvidas pelos professores alfabetizadores afim de traçar os perfis das concepções e práticas pedagógicas de alfabetização dos professores alfabetizadores. A intenção de realizar a pesquisa nesta temática da alfabetização está relacionada com minha prática profissional como professora formadora da área de alfabetização, no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação do Estado de Mato Grosso – CEFAPRO, no município de Cáceres-MT.

O caminho metodológico da pesquisa será organizado em momentos planejados com a colaboração dos sujeitos de pesquisa. Inicialmente, todos os professores da rede estadual de Educação que trabalham com turmas do 1º ano do ensino fundamental serão convidados a participar da pesquisa e a responder um questionário, que tem como objetivo elucidar aspectos constitutivos dos elementos qualitativos e intersubjetivos das concepções e práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores no 1º ano do ensino fundamental. A partir das respostas do questionário serão convidados três professores alfabetizadores para participarem da pesquisa escolhidos conforme os critérios de tempo e forma de trabalho pedagógico, conforme respostas apresentadas no questionário. A fase seguinte será o conhecimento da realidade das escolas onde estes professores atuam através de observações participativas. Na sequência procurar-se-á organizar encontros presenciais com os participantes, onde será explicitado como irá se desenvolver o período de observações nas salas de alfabetização onde atuam e como este momento se articula com o conjunto do projeto de pesquisa. O convite aos professores para participar da pesquisa realizar-se-á individualmente, pela pesquisadora, de escola por escola. Concomitantemente, num segundo estágio da pesquisa serão acompanhados os sujeitos investigados nas três escolas da rede Estadual por meio de observação participante. As observações serão realizadas em diferentes espaços e momentos, tais como: na atribuição de aulas, semana pedagógica, sala de educador, planejamento das aulas, reuniões pedagógicas e participação em sala de alfabetização, pois através desses momentos obteremos parte dos dados necessários, para compreender como e onde os professores alfabetizadores participam como são escolhidas as turmas, quem são os professores alfabetizadores. Para este momento, será realizado planejamento prévio, um roteiro de observação. Utilizaremos o critério de saturação em pesquisa qualitativa para designar o momento em que as observações devem cessar.

As observações coletadas no cotidiano dos professores alfabetizadores serão registradas em um diário de campo, onde conterá o dia, a hora, o local da observação e

seu período de duração. Uma parte descritiva e outra reflexiva das falas, citações, observações pessoais e os detalhes relevantes. Para informações mais específicas, sobre as observações realizadas em sala de alfabetização, com os professores alfabetizadores, poderá utilizar-se a entrevista em conjunto com a observação participante.

A análise dos dados obtidos através do questionário, observações, entrevistas, análise de documentos serão realizadas durante todo processo da pesquisa, sistematizados e apresentados de forma descritiva. Dividiremos os dados em partes para: a) analisar as concepções e práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores; b) Identificar as teorias subjacentes às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores alfabetizadores; c) Traçar perfis das concepções e práticas pedagógicas de alfabetização dos professores alfabetizadores.

A metodologia para a análise dos dados será pautada sobre o princípio da dialética, pois contempla a tríade tese-antítese-síntese. A tese é evidenciada através das concepções e práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores, a antítese na interpretação dos dados, síntese ao agregar novos conhecimentos numa perspectiva histórica e dinâmica. O princípio dialético permite a percepção da indissociabilidade entre teoria e prática.

Analisaremos os Projetos Político-Pedagógicos das escolas como meio de fundamentar as declarações e afirmações na análise de dados da pesquisa provenientes dos questionários, observações e entrevistas.

3. Especificações dos riscos, prejuízos, desconforto, lesões que podem ser provocados pela pesquisa, formas de indenização, ressarcimento de despesas.

Quando se faz uma pesquisa sempre há possibilidades de riscos para os sujeitos envolvidos, seja social, cultural, espiritual, intelectual, moral, psíquico e físico ou outro aspecto, no entanto todo processo de desenvolvimento da investigação está pautado sobre os princípios éticos que norteiam a pesquisa qualitativa e resolução CNS nº 466/2012 que contém as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos em todas as fases da pesquisa. A identidade dos sujeitos será preservada, pois não haverá qualquer identificação dos sujeitos da pesquisa nos instrumentos de coleta de dados, nem na elaboração da dissertação.

4. Descrever os benefícios decorrentes da participação na pesquisa

Esta pesquisa não promoverá benefícios de ordem financeira. Os possíveis benefícios são de cunho social e profissional, pois permitirão explicitar como as concepções de alfabetização se revelam nas práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores no 1º ano

do ensino fundamental nas escolas da rede Estadual do município de Cáceres-MT. Os resultados da pesquisa serão socializados para as escolas e professores participantes. Esperamos assim contribuir para reflexão sobre como as concepções e práticas pedagógicas vem sendo desenvolvida e a melhoria do processo ensino aprendizagem.

5. Explicar procedimentos, intervenções, tratamentos, métodos alternativos (atualmente em vigor)

Para explicitar Como as concepções de alfabetização se revelam nas práticas dos professores alfabetizadores no 1º ano do 1º ciclo nas Escolas da rede Estadual de Cáceres MT buscaremos fundamentar em Pasuch (2000 - 2005), Weffort (1983) Moroz e Gianfalodoni (20006), Bogdan e Biken (1994), Geertz (2008), Lüdke e André (1986), Freinet (2001), Rosseti-Ferreira (2004) Lahire (1995) Weffort (1983), Chartier (2009), Freire (2008), Wallon (1968), Vygotsky (1998-1991), Ferreiro e Teberosky (1999),Teberosky (1989), Kramer (2006)Kleimann (1995), Craidy (2009) Tfouni (1988), Soares (2006), Kato (1986), Orlandi (2007), Abramovick (1989), Freitas (2004) Mato Grosso (2000), Orientações Curriculares de Mato Grosso - OCs (2010), Plano Nacional pela Alfabetização na idade Certa (2013) entre outros.

6. Esclarecimento do período de participação, término, garantia de sigilo, direito de retirar o Consentimento a qualquer tempo.

A pesquisa realizar-se-á entre fevereiro de 2013 a dezembro de 2014. Cáceres, 16 de setembro de 2013.

Nome _____

Endereço: _____

RG/ou CPF _____

Assinatura do sujeito ou responsável: _____

Responsável pela Pesquisa: Delma Maria Pereira Silva

APÊNDICE II – Questionário para as professoras alfabetizadoras

1. Grau de instrução
2. Possui outra graduação? Sim () não () Qual?
3. Em qual instituição de ensino superior se formou?
4. Tempo de trabalho pedagógico em sala de aula:
5. Possui outro vínculo empregatício? Sim () não ()
6. Situação Funcional: Efetiva () Contrata ()
7. Para você o que significa alfabetizar?
8. O que significa letrar?
9. Quais as diferenças entre alfabetizar e letrar?
10. O que é alfabetizar letrando?
11. Quando se pode dizer que uma criança está alfabetizada?
12. Quando se pode dizer que está letrada?
13. De que forma desenvolve as práticas pedagógicas de alfabetização?
14. Utiliza as Orientações Curriculares como suporte teórico metodológico para desenvolver as práticas pedagógicas?
15. Que outros suportes teórico-metodológicos utiliza?
16. Considera que a realização de sua prática pedagógica conduz a alfabetização para o letramento?
17. Quais dificuldades encontram para realização das práticas pedagógicas de alfabetização?
18. Participa da Formação Continuada ofertada pela escola? Considera importante?
19. Por que escolheu trabalhar com crianças no 1º ano do ensino fundamental?

APÊNDICE III– Roteiros de observação

1. Professora Alfabetizadora:
2. Local:
3. Dia:
4. Horário de entrada:
5. Horário de saída:
6. Tempo de duração da observação:
7. Foco da observação participante:
 - 7.1 Formas de desenvolvimento do trabalho pedagógico: FTP-1 () FTP-2 () FTP-3 ()
 - 7.2 Perspectivas teórico-metodológicas: () Tradicional () Socioconstrutivista
() Interacionista
8. Descrição da observação:
9. Citações:
10. Detalhes relevantes:
11. Observações pessoais:
12. Reflexão:

APÊNDICE IV - Roteiro de entrevista complementar as professoras alfabetizadoras realizadas conforme especificidades observadas

1 - Professora alfabetizadora A

- 1) Você está trabalhando com poemas?
- 2) Você está trabalhando conforme orientações do PNAIC?
- 3) Como você divide os grupos das crianças?
- 4) Como desenvolve as práticas de alfabetização tecnológicas com as crianças?
- 5) Comente o processo de formação continuada Pacto Língua Portuguesa.

2 - Professora alfabetizadora B

- 6) Foi você que organizou o agrupamento de meninas de um lado e meninos do outro?
- 7) A rotina estabelecida em sala de aula é do Circuito Campeão?
- 8) Como e onde realizam as atividades recreativas?
- 9) Como você divide as crianças na realização das atividades em grupo?
- 10) Você está trabalhando conforme orientações do PNAIC?
- 11) Você considera a idade das crianças no ciclo para desenvolvimento das atividades?
- 12) Como desenvolve as práticas de alfabetização tecnológicas com as crianças?
- 13) Comente o processo de formação continuada Pacto Língua Portuguesa.

Professora alfabetizadora C

- 14) Como você organiza o mapa de localização das crianças nas carteiras?
- 15) Você está trabalhando conforme orientações do PNAIC?
- 16) Como desenvolve as práticas de alfabetização tecnológicas com as crianças?
- 17) Comente o processo de formação continuada Pacto Língua Portuguesa.