

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

O LETRAMENTO NA VOZ DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

DENISE POLLNOW HEINZ
PROFESSORA DRA.ROSANA MARA KOERNER
Orientadora

JOINVILLE – SC
2013

DENISE POLLNOW HEINZ

O LETRAMENTO NA VOZ DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – Univille – como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Rosana Mara Koerner.

JOINVILLE – SC

2013

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

H472L Heinz, Denise Pollnow
O letramento na voz dos professores alfabetizadores / Denise Pollnow Heinz
; orientador Dra Rosana Mara Koener – Joinville: UNIVILLE, 2013.

113 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)

1. Alfabetização. 2. Professor alfabetizador. 3. Prática pedagógica. 4.
Letramento. I. Koerner, Rosana Mara (orient.). II. Título.

CDD 372.412

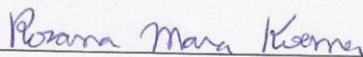
Termo de Aprovação

“O Letramento na Voz dos Professores Alfabetizadores”

por

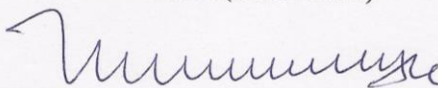
Denise Pollnow Heinz

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado em Educação.



Profa. Dra. Rosana Mara Koerner

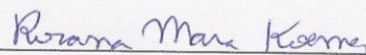
Orientadora (UNIVILLE)



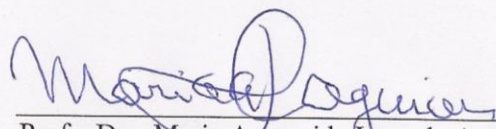
Profa. Dra. Márcia de Souza Hobold

Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação

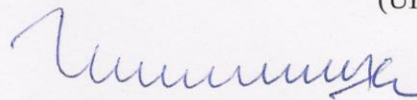
Banca Examinadora:



Profa. Dra. Rosana Mara Koerner
Orientadora (UNIVILLE)



Profa. Dra. Maria Aparecida Lapa de Aguiar
(UFSC)



Profa. Dra. Márcia de Souza Hobold
(UNIVILLE)

Joinville, 14 de março de 2013

Às minhas filhas, Taís e Laís, minhas fontes de motivação para cada nova busca, cada novo olhar. Que cada uma, em seu tempo, perceba como o caminho que escolhi trilhar foi também por elas. Ao meu marido Valdair pelo apoio às minhas decisões e pela paciência para entender as minhas ausências.

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Rosana Mara Koerner, que em todos os momentos de orientação, até aqueles não previstos, mostrou sua generosidade e me agraciou com a sua confiança.

Às Professoras Márcia de Souza Hobold e Maria Aparecida Lapa de Aguiar, pelo olhar compreensivo e ao mesmo tempo rigoroso durante as bancas de qualificação e defesa.

Aos coordenadores e demais professores do Mestrado em Educação, do curso de Pedagogia da UNIVILLE e aos colegas de turma. Muito do que apresento traz a marca de pequenos gestos vividos no período compartilhado.

Ao Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento do Ensino Superior de Santa Catarina (FUMDES), pelo apoio financeiro.

Aos professores alfabetizadores pela disposição de contribuir com os questionários, pelas entrevistas e pelos votos de sucesso.

À minha família, pais, irmãos, pelo incentivo.

“Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música. Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas e as cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes.”

Rubem Alves

RESUMO

A presente pesquisa aborda o letramento para os professores alfabetizadores e tem por objetivo compreender como as concepções de letramento estão presentes na voz dos professores alfabetizadores de uma rede municipal de ensino, sendo esta uma das maiores redes de ensino do sul do país. Nesta perspectiva, os estudos do letramento são aproximados do trabalho e da formação docente e da educação, e contribuem para o conjunto de pesquisas em educação. As seguintes questões nortearam essa investigação: Como a compreensão de letramento está presente na voz dos professores alfabetizadores? Como os discursos dos professores são atravessados por esse conceito considerando-se o tempo de formação e atuação na alfabetização? Segundo a abordagem a pesquisa é qualitativa, uma vez que, a partir dos resultados, objetivou-se a compreensão dos processos vividos por um dado grupo social. Após análise dos principais documentos oficiais de referência para o trabalho do professor alfabetizador, foi realizada uma pesquisa de campo, do tipo *survey*. O *survey* contou com 138 questionários respondidos por professores alfabetizadores, que atuam nos primeiros e segundos anos do ensino fundamental da referida rede de ensino. Também foram realizadas cinco entrevistas com professoras alfabetizadoras, aprofundando os assuntos tratados no questionário. Para buscar na voz dos professores alfabetizadores as suas concepções de letramento, o material coletado foi analisado de forma individual e cruzada, buscando as concepções e possíveis contradições entre o que os professores expressaram como entendimento e o que está declarado nos seus relatos sobre a sua prática. Foi possível verificar que a literatura nas áreas da formação de professores e do letramento está crescendo e permite algumas análises com base em observações e pesquisas realizadas por autores, como: Tardif (2002) e Borges (2004), para os quais os saberes profissionais dos docentes são plurais e amalgamados aos pessoais, acadêmicos, entre outros; Soares (2009; 2004) que entende a alfabetização como indissociável do letramento; e Kleiman (2006; 1995), para quem os usos da escrita na escola são apenas um tipo de prática e determinam apenas uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. Nas considerações finais retomo os principais aspectos da investigação, envolvendo a formação e profissão do professor alfabetizador, as práticas de leitura e escrita e as práticas pedagógicas dos alfabetizadores. Os resultados mostram que os discursos sobre o letramento podem ser percebidos na voz dos professores alfabetizadores principalmente quando estes falam sobre os modos como vivenciam as práticas pedagógicas de ensino da escrita e da leitura e quando falam dos materiais de que fazem uso.

Palavras-chaves: Educação; Trabalho docente; Prática pedagógica; Letramento.

ABSTRACT

This research addresses literacy for literacy teachers and aims to understand how conceptions of literacy are present in the voice of literacy teachers in a municipal school, which is one of the largest school systems in the South. In this perspective, studies of literacy are approximate work and teacher training and education, and contribute to the body of research in education. The following questions guided this research: How does an understanding of literacy is present in the voice of literacy teachers? How discourses of teachers are crossed by this concept considering the time of formation and performance in literacy? According to the research approach is qualitative, since, from the results, the aim of understanding the processes experienced by a given social group. After analysis of the official documents of reference for the work of the literacy teacher, we conducted a field survey, survey type. The survey included 138 questionnaires answered by literacy teachers, who work in the first and second years of primary school education on that network. Also five interviews with literacy teachers, deepening the issues addressed in the questionnaire. To search the voice of literacy teachers their conceptions of literacy, the collected material was analyzed individually and cross, seeking the views and possible contradictions between what the teachers expressed understanding how and what is stated in their reports about their practice. It was possible to check that the literature in the areas of teacher training and literacy is growing and allows some analysis based on observations and research by authors such as: Tardif (2002) and Borges (2004), for which the professional knowledge of teachers are plural and amalgamated to personal, academic, among others, Smith (2009, 2004) who understands literacy as inseparable from literacy, and Kleiman (2006, 1995), for whom the uses of writing in school are just one type of practice and determine only one way to use the knowledge about writing. In the final considerations return the main aspects of research involving training and literacy teaching profession, the practice of reading and writing and the pedagogical practices of teachers. The results show that the discourses on literacy can be perceived in the voice of literacy teachers especially when they talk about the ways they experience the pedagogical practices of teaching reading and writing and when speaking of the materials that make use.

Keywords: Education, Teaching work; Pedagogical practice; Literacy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 FORMAÇÃO, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E SABERES DOS PROFESSORES	20
1.1 Formação de professores.....	21
1.2 Desenvolvimento profissional.....	25
1.3 Saberes docentes.....	27
2 A LINGUAGEM ESCRITA NA SOCIEDADE E NA ESCOLA	30
2.1 A alfabetização.....	32
2.1.1Histórico da alfabetização	33
2.1.2 Indicadores para a alfabetização escolar	35
2.2O letramento.....	37
2.2.1 O letramento na escola	39
3 PERCURSO METODOLÓGICO	41
3.1 Instrumentos de coleta de dados	43
3.2 Local da pesquisa e sujeitos da pesquisa	45
3.3 Plano de análise de dados	46
4 O LETRAMENTO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS: PARÂMETROS PARA OS ALFABETIZADORES?	48
4.1 Documentos oficiais: o contexto de letramento na alfabetização	49
4.1.1 Uma alfabetização pela infância.....	50
4.1.2 Alfabetização em contexto de letramento.....	55
5 O LETRAMENTO NA VOZ DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES	59
5.1 Primeiros contatos com os alfabetizadores	60
5.1.1 A profissão e a formação dos alfabetizadores.....	60
5.1.2 As práticas de leitura e de escrita dos alfabetizadores.....	71
5.1.3 A prática pedagógica dos alfabetizadores.....	76
5.1.4 O letramento para os alfabetizadores.....	82
5.2 Conversas com as alfabetizadoras.....	86
5.2.1Concepções de letramento das professoras entrevistadas	89
5.2.2 O letramento na prática das professoras entrevistadas	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	100
ANEXOS	107

INTRODUÇÃO

Apresento inicialmente um breve memorial da minha trajetória como estudante, pesquisadora e professora, assim como os contornos iniciais da pesquisa desenvolvida para o mestrado. Entendo que sempre estive envolta em muitas motivações para desenvolver estudos mais aprofundados na área da educação. Sempre fui uma aluna que atendia plenamente às expectativas da escola e quando informei minha família que tinha optado por me formar professora, não houve dúvidas de que sempre tive “vocação” para tal. Procurei diversificar a minha formação inicial, atuando em pesquisas, com estágios e até vivência internacional. Não deixei que o currículo obrigatório do curso de pedagogia fosse a minha única referência de formação, ou que apenas as minhas características pessoais indicassem o caminho da minha identidade profissional.

Trago um pouco da minha história e das relações que construí para compor este estudo, sendo esta possibilidade de reflexão a primeira contribuição que tive para conceber quem sou hoje e o que espero da educação como espaço e propósito da minha trajetória profissional e acadêmica. A minha curiosidade por todo o campo da educação teve espaço no ambiente da Universidade, no curso de graduação em Pedagogia da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). Com o ingresso no mundo acadêmico, percebi que as oportunidades na Universidade são inúmeras, mas que para que se possa extrair o melhor desse universo há necessidade de dedicação e empenho.

Ainda no começo da minha formação inicial para atuar como professora na educação infantil e/ou anos iniciais do ensino fundamental tive oportunidades de atuar profissionalmente como auxiliar de educadora na educação infantil. Mais do que a falta de intencionalidade, certo “não-reconhecimento” sobre concepções incutidas na minha prática limitavam qualquer movimento de melhoria, pois a cada direção que seguia não havia a percepção das representações no ensino. Com auxílio das discussões sobre as concepções de infância realizadas durante a graduação, percebi que o currículo pautado em datas comemorativas, assim como eu desenvolvia na educação infantil, reproduzia uma ideia de criança como receptora passiva de uma cultura já constituída, em uma lógica de dominação, alienação e promoção do consumismo.

Mesmo com a minha experiência inicial, marcada por fracassos e acertos, entendo que a busca pela formação inicial em pedagogia em conexão com a atuação profissional na educação infantil, assim como diversas pesquisas (PIMENTA, LIMA, 2004; entre outros) têm mostrado, é um momento muito importante para a profissionalização. Propostas como a do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) têm mostrado como o contato com a prática educativa durante os cursos de formação inicial de professores pode ir além dos estágios localizados na fase final do curso, para uma prática articulada e comprometida entre a formação e o ensino público. Por outro lado, ainda questiono: como no modelo atual a formação de professores da maioria das faculdades e universidades pode ser, realmente, como diz Nóvoa (1995, p. 18), “mais do que um lugar de aquisições de técnicas e de conhecimento”, mas um “momento chave de socialização e da configuração profissional” (Id, lb., p.18)?

Observando a limitação da minha prática e o quanto o foco na minha formação poderia ser um impulso para, mais a frente, me aproximar da professora que desejava então ser, busquei experiências para além das aulas do curso de formação inicial. Por meio da participação no primeiro módulo de **Aprendizagem Baseada em Problemas** (ABP), no ano de 2009, na Universidade do Atacama (UDA), localizada na cidade de Copiapó, no Chile, pude observar outros caminhos na formação de professores, mais ligados com a realidade vivenciada nas escolas, onde o acadêmico pode ser o protagonista do seu processo da aprendizagem.

A experiência no Chile me permitiu romper, mesmo que em um curto período de tempo, com o modelo disciplinar compartimentado aplicado à formação de professores e me fez levantar inúmeras questões sobre a formação profissional de professores, bases curriculares e metodologia de trabalho. A educação no Chile é constantemente destaque no cenário da América Latina pelo trabalho realizado de inserção na escola das crianças e jovens, pelo grande percentual de formação da população em nível superior, pelos níveis alcançados em avaliações internacionais da educação¹ quando comparamos os vários dados da América Latina. Mesmo em

¹ Os resultados dos estudantes chilenos no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) 2009, com foco na leitura, colocou o Chile no 44º lugar em leitura, 49º em matemática e 44º em ciências entre 65 países que participaram do ciclo de avaliação. Com estes resultados os estudantes chilenos partilharam o primeiro lugar na América Latina em matemática, com alunos do México e Uruguai, e ocupam lugar acima de todos os países latino-americanos que participaram do PISA em leitura e ciência. Na tabela geral, em 2009 o Chile estava na 45ª posição e o Brasil na 53ª. O

cenário diferenciado em relação ao Brasil nas questões avaliativas, para mim ficou marcada a consciência política dos estudantes e professores, com demonstrações constantes em manifestações públicas pela manutenção e melhoria da educação pública e gratuita, da educação infantil ao ensino superior.

O perfil do docente que se deseja formar é o de um profissional reflexivo e autônomo, capaz de investigar sua prática e constantemente atualizar seus conhecimentos. Assim, o trabalho da ABP é intercalado com as disciplinas curriculares, com enfoque na formação. No período do intercâmbio foi possível conhecer um pouco da estrutura legal da educação chilena, entrar em algumas escolas, conversar com professores, estudantes, pesquisar em outros espaços, adquirir parâmetros de revisão sobre a minha formação.

A observação durante a graduação da realidade concreta do professor em atuação será sempre um incentivo para a pesquisa de soluções e propostas de atuação futuras quando será possível recriar as aprendizagens adquiridas, relacionando os estudos acadêmicos com as experiências das instituições educacionais. Na formação docente, segundo Freire (1997, p.25),

[...] é preciso [...] que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Aproveitando as oportunidades de crescimento e formação continuada o educador adquire subsídios para sua prática docente e isso poderá se refletir em uma melhoria na educação. Propostas que favoreçam o diálogo entre os agentes educativos, formação continuada de professores e metas comuns entre os diferentes níveis de educação serão sempre importantes para a educação.

Outro marco na minha formação foram as pesquisas que desenvolvi. Procurei expandir a minha formação para a pesquisa durante a graduação e a primeira oportunidade com pesquisa foi o Projeto de Iniciação Científica (PIBIC), intitulada “O impacto da cultura organizacional na aprendizagem das organizações”, sob a orientação da Professora Doutora Fabíola Possamai e com bolsa do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

Com a ampliação do foco de atuação profissional do pedagogo no atual modelo do curso de pedagogia, a aprendizagem organizacional passou a compor também o currículo dos cursos de formação de professores e campo de pesquisas na educação.²A pesquisa estava ligada a um grupo de pesquisadores de diferentes áreas (administração, economia, direito e educação). A educação, neste conjunto, remete ao conhecimento como importante recurso nas organizações.

Como uma segunda pesquisa, já próxima ao final do curso de graduação, desenvolvi o PIBIC individual intitulado “Aproximando o formal e o informal: a educação escolar mais significativa para a vida”, sob a orientação da Professora Doutora Fabíola Possamai. O trabalho contemplou uma pesquisa de campo realizada com 5 acadêmicas em processo de conclusão do curso de pedagogia, que paralelamente atuavam como professoras na educação infantil.

Em toda a sua constituição, esta pesquisa estava muito mais ligada às questões que fui observando, às minhas experiências na educação infantil e às minhas expectativas como futura educadora. A dicotomia entre teoria e prática que aparece reiteradamente minando sentidos da educação foi um dos motes principais da pesquisa. A afirmativa defendida por muitas pessoas de que ‘o que aprendi de importante foi com a vida’ aparece na formação de professores, renegando a formação teórica a uma obrigação para alcançar um título, mas que não traz perspectivas aos professores quanto a sua prática educativa.

Esta pesquisa, de PIBIC, surgiu com o objetivo de identificar as relações apontadas pelos professores em formação inicial entre conhecimento da vida e conhecimento científico proporcionado pela escola e quais suas contribuições e consequências para quem ensina e aprende. Como questões relevantes, destaco: onde a educação escolar perde oportunidades de se tornar mais significativa para os indivíduos frente à educação informal? Que relações são apontadas pelos acadêmicos entre conhecimento da vida e conhecimento científico proporcionado pela escola? Como os acadêmicos entendem a sua educação formal e de que forma a escola pode propor aprendizagens mais significativas?

Ao compreender como alguns acadêmicos de Pedagogia da Univille, que atuavam como educadores, vivenciavam as suas atividades profissionais e

² Conforme publicado em: POSSAMAI, F.; HEINZ, D. P.. O impacto da cultura organizacional na aprendizagem das organizações. In: **Primer Congreso Internacional de Gestión e Innovación de las Organizaciones**. Palmira - Colômbia, 2010.

acadêmicas, foi possível observar contradições e oportunidades da educação formal de propor aprendizagens mais significativas. Pesquisas nesta perspectiva, com pequenos grupos, tentam enxergar os sujeitos em sua singularidade, buscando relevância social dos sentidos por eles produzidos.

A adoção de práticas que levem à ampliação da significância das aprendizagens escolares na vida dos alunos passa pela formação de educadores comprometidos com a reflexão sobre a sua atuação no ensino. Mas, também sugere que a reflexão se estenda para o próprio processo de formação e aprendizagem, para abstrair destes elementos de análise a melhoria das práticas.

Na formação do educador, parece haver ainda a necessidade de promover maior aproximação do campo de trabalho com a universidade. Aos formadores de professores cabe também o desenvolvimento de pesquisas e reflexão sobre a matriz do curso de formação inicial oferecida e de como esta traz reflexos na atuação profissional dos acadêmicos sem perder a perspectiva dos condicionantes do entorno.

As experiências em pesquisa, participação em eventos científicos, atuação profissional na área da educação e de contato com instituições de ensino internacionais, compõem a minha trajetória da formação inicial e o Mestrado em Educação configurou-se como mais um passo para a realização do objetivo de ser educadora, pesquisadora e formadora de educadores.

Ao ingressar no mestrado busquei a linha de pesquisas sobre o trabalho e a formação de docentes. As pesquisas realizadas durante a graduação já levaram para esse caminho. Mais uma vez Freire (1997, p.45) aparece como referência para a minha escolha ao afirmar que

o que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser 'educado', vai gerando a coragem.

Defendi minha entrada no mestrado tendo em mente a seguinte questão: será que os futuros professores saem dos cursos de formação com um repertório suficiente para atuar no ensino? Entendo atualmente que esta era uma inquietação minha, de alguém que estava deixando um curso de formação inicial para vivenciar a sala de aula. Segundo Tardif (2002, p. 243), "se quisermos que os professores sejam sujeitos do conhecimento, precisamos dar-lhes tempo e espaço para que

possam agir como atores autônomos de suas próprias práticas e como sujeitos competentes de sua própria profissão”.

Entendo que o professor precisa da prática para constituir a sua identidade profissional e que somente a formação inicial não pode ser considerada a fonte formadora da prática do docente. Buscar significados coletivos que permeiam a identidade profissional docente, seus saberes e fazeres, é a proposta que vai ao encontro do sentido individual, da singularidade que vai constituindo cada professor e com o *lócus* da prática pedagógica, a sala de aula.

Os estudos mais recentes na área da formação docente, segundo André (2010), têm como foco o professor e as suas opiniões. Conhecer melhor o fazer docente, dando voz aos professores, também traz a necessidade de conhecer os contextos de produção dos depoimentos e das práticas declaradas. Ainda para André (2010, p. 176), “investigar o que pensa, sente e faz o professor é muito importante, mas é preciso prosseguir nessa investigação para relacionar essas opiniões e sentimentos aos processos de aprendizagem da docência e seus efeitos na sala de aula”.

A aproximação das pesquisas em educação com os protagonistas dessa área, os professores, mostrou um crescimento sistemático e positivo nos aspectos sociais, científicos, políticos e como fortalecimento da identidade profissional dos professores. Os estudos podem fornecer subsídios para os formuladores de políticas públicas, remetendo ao papel crucial da formação de professores na melhoria da qualidade da educação.

Pensar nos avanços e lacunas na pesquisa na área da formação de professores mostra a grande responsabilidade dos pesquisadores e daqueles que iniciam suas pesquisas na área da educação. Com muitos aspectos a melhorar, o apoio da comunidade científica, em grupos de trabalho, discutindo questões de interesse coletivo do profissional da área e as políticas, podem se mostrar um caminho promissor para o desenvolvimento de um campo de estudos autônomos e consistentes na área de formação de professores.

Ao delinear como quadro de estudos a educação básica, e principalmente o professor na sua formação e atuação profissional, me levou a estabelecer reflexões em uma perspectiva ampla e multifacetada. Mesmo ainda muito ligada à formação inicial, busco na experiência do professor e no que ele sabe dizer sobre a sua prática, um momento para ouvir, refletir e também propor momentos em que a

formação inicial e continuada esteja unida à prática, não como um complemento, mas entendendo-as como indissociáveis.

Relacionar as minhas concepções aos estudos do letramento, com os quais tive contato inicial durante a graduação na disciplina de “Fundamentos e Metodologia do Ensino da Leitura e da Escrita” foi um passo consciente e ao mesmo tempo de reafirmação das minhas escolhas na educação.

As pesquisas sobre o letramento no Brasil iniciaram em torno da década de 1980, mas o letramento aparece na última década nas disciplinas universitárias voltadas à alfabetização e no currículo escolar do primeiro ciclo do ensino fundamental³. São conhecimentos científicos cada vez mais considerados como necessários para o professor alfabetizador e presentes como pano de fundo do que se tem atualmente instituído como tarefa do alfabetizador. O letramento é entendido aqui como conjunto de práticas sociais envolvendo a escrita, como também define Soares (2009, p. 18), “o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

Como um procedimento inicial de investigação foi buscada a referência do estado da arte das pesquisas mais recentes sobre o letramento. Por meio de análises de resumos de teses e dissertações publicadas no banco de teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior),⁴ configura-se a tendência de crescimento nos últimos cinco anos dos estudos sobre o letramento (de 94 pesquisas em 2006 para 171 em 2010)⁵. A relação entre alfabetização e letramento aparece em torno de 30% das pesquisas sobre o letramento⁶, mas estudos tendo como objeto o letramento do professor e as suas concepções sobre a temática ainda são escassas, mais voltadas para ações de formação inicial, afastadas dos saberes profissionais dos docentes. Os treze estudos encontrados no período analisado, tendo como referência o letramento e o professor⁷ estendem-se pelas áreas do conhecimento da Educação (7), Linguística (2), Linguística Aplicada (2), Estudos da Linguagem (1), Linguística, Letras e Artes (1).

³ Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais.

⁴ Acessado através do endereço eletrônico: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>

⁵ Usando como “assunto” (opção de pesquisa dada no banco de teses disponível na página da Capes) a palavra exata “Letramento”.

⁶ Usando como “assuntos” as palavras exatas “Letramento” e “Alfabetização”.

⁷ Usando como “assuntos” as palavras exatas “Letramento” e “Professor”, assim como as possíveis relações (“Letramento do professor”; “Letramento” e “Docente”; “Letramento do docente”).

Percebe-se que os saberes ligados à alfabetização, enquanto área de estudos, apresentam uma característica interdisciplinar, podendo estar ligados aos estudos da linguística, psicologia, sociologia, entre outros, e, certamente, da educação, área na qual a temática vem ganhando maior espaço.

Tendo em vista tal cenário, questiona-se: Quais saberes estão ligados ao ato de alfabetizar? Como as mudanças de concepções na educação e novos conceitos afetam a transmissão e a aquisição da leitura e da escrita? A complexidade das relações vivenciadas no espaço escolar, a diversidade de demandas atribuídas ao trabalho do professor em geral e também do alfabetizador, a necessidade da inclusão do aprendiz nos eventos e práticas sociais, fazem da escola um espaço de conflitos, mas também de múltiplas possibilidades para o professor ressignificar a sua prática, atribuindo intencionalidade e promovendo aprendizagens significativas.

Durante o período de construção do estado da arte envolvendo os estudos sobre o letramento e os alfabetizadores foi encontrado o estudo realizado por Schiochetti (2004), que apresenta algumas características muito semelhantes quanto ao objeto de estudo e à forma de seleção dos sujeitos da pesquisa àqueles definidos por mim para o presente trabalho. Apresento algumas reflexões sobre este estudo: principais achados, forma de aproximação com os dados e características específicas, sendo também uma forma de corroborar para a afirmação da relevância e potencialidade das pesquisas sobre as concepções de letramento do professor.

Como local de pesquisa Schiochetti (2004) optou por uma pequena cidade de Santa Catarina, com apenas 16 professores atuantes na então primeira série⁸. Apresenta uma discussão sobre a aprendizagem escolar da leitura e da escrita, atrelada a uma lógica “convencional” que rege os usos e significados da aquisição da escrita. Expõe como resultados que as concepções dos professores alfabetizadores pesquisados com referência ao letramento aproximam-se vagamente dos usos sociais da escrita, ficando restritos a um conhecimento afastado do acadêmico, ao relacionar o letramento à decifração de códigos escritos. Mesmo investigando os processos de formação inicial e continuada, não percebe avanços nas concepções dos professores, atrelados, segundo a autora, à adoção do conceito de letramento no Brasil (década de 1980) e com a falta de preocupação por

⁸ A pesquisa de Schiochetti foi realizada antes da implantação do Ensino Fundamental de nove anos na cidade onde realizou a sua pesquisa.

parte dos professores com a busca por conceitos e teorias para fundamentarem a sua prática.

Quase uma década depois e em outro contexto, algumas questões justificam-se como problemas para a presente pesquisa: Como a compreensão de letramento está presente na voz dos professores alfabetizadores? Como os discursos dos professores são atravessados por esse conceito considerando-se o tempo de formação e atuação na alfabetização? Neste cenário configura-se como objetivo geral da pesquisa compreender as concepções sobre letramento dos professores da rede municipal de ensino de Joinville, a maior cidade do estado de Santa Catarina, em termos populacionais e uma das maiores redes de ensino do sul do país.

Para que respostas a tais questões pudessem ser alcançadas, foram propostos os seguintes objetivos específicos: Identificar na voz dos professores alfabetizadores os discursos de letramento; Buscar indícios nos discursos dos professores de suas concepções sobre letramento oriundas do seu processo de formação; Relacionar as compreensões de letramento com a escolaridade dos professores e o tempo de formação; Identificar nos dizeres dos professores atividades por eles desenvolvidas em sala de aula relacionando-as com suas concepções de letramento.

Apresento, na sequência, as partes que compõem o presente estudo. Como elemento introdutório, para os capítulos e para as considerações, escolhi entre as concepções dos professores sobre letramento algumas frases para servir de epígrafe. Sem a intenção de fornecer um resumo do assunto tratado no capítulo, as epígrafes são apenas manifestações que se aproximam das minhas inquietações ou das intensões que tento deixar explícitas nos escritos que as seguem. Nos dois capítulos iniciais busco referências de teorias sobre o trabalho, os saberes e a formação do professor, assim como dos estudos sobre a alfabetização e o letramento, tendo o espaço escolar e a prática pedagógica do professor como elemento comum.

No momento em que proponho a apresentação do percurso metodológico, foco do terceiro capítulo, venho expor as principais escolhas para o desenvolvimento da pesquisa. Inicialmente, entendo que muitas delas são guiadas pela forma como resolvi abordar meu objeto de estudos e com as questões iniciais.

As análises foram feitas em três diferentes eixos, divididos entre o quarto e o quinto capítulo, que se complementam, na busca por considerações a respeito dos

objetivos da pesquisa. O primeiro eixo é composto pelo estudo dos documentos oficiais locais para a alfabetização. Esses documentos são constantemente cruzados pelos documentos nacionais e pelas pesquisas nos estudos do letramento. O segundo eixo apresenta os resultados da pesquisa de campo feita com os professores alfabetizadores por meio de um questionário, buscando conceitos, concepções ou indícios sobre letramento de tais sujeitos. O terceiro eixo configura-se como um estudo voltado para a análise das entrevistas feitas com os alfabetizadores. Nas considerações finais retomo os principais achados do presente estudo.

1. FORMAÇÃO, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E SABERES DOS PROFESSORES

É uma prática onde coloca o aluno em reflexão perante seu contexto social de forma a fazê-lo compreender de maneira crítica e racional fatos cotidianos. P111⁹

Durante muito tempo pensou-se que para ensinar bastava saber. A complexidade das relações vividas no trabalho docente tem alterado significativamente esta visão. Os aspectos moldados no trabalho docente vêm ao encontro, além de outros saberes, do conhecimento posto em ação, das decisões tomadas no momento da ação educativa, das pequenas escolhas, da postura e dos argumentos que o professor faz uso para validar as suas ações frente a seus pares. Mesmo nos conteúdos mais estanques, sobre os quais o professor já tem um repertório de conhecimentos bem fundamentado, novas questões, dúvidas dos alunos, pequenos desentendimentos, podem provocar o professor à reflexão, à pesquisa e a uma nova compreensão da matéria ensinada; portanto, ocorre aprendizagem durante/pela prática profissional.

Aproximar as discussões pertinentes da prática com a formação inicial e o desenvolvimento profissional, investir mais estudos nas políticas de trabalho docente, não ver a condição docente como um dado, uma forma de ser estática, mas dinâmica, imbricada nos impasses do presente, são contribuições necessárias a todos os níveis da educação.

Neste capítulo serão abordadas algumas concepções que embasam a formação, desenvolvimento profissional e os saberes dos professores. Os paradigmas que orientam a formação inicial, a organização e história da formação inicial do professor no Brasil e o aprendizado do professor, são os aspectos que são considerados, mas é a prática pedagógica o eixo que atravessa as análises e se torna palavra chave nos estudos realizados.

⁹ As epígrafes usadas são afirmações dos professores alfabetizadores obtidas durante a pesquisa, sendo que são identificadas com o mesmo padrão utilizado durante as análises, onde os questionários foram identificados de P1 até P138 e as entrevistas de E1 à E5.

1.1 Formação de professores

Com o ritmo acelerado de mudanças na educação, pensar na formação inicial do professor, ofertada nos cursos de graduação, como suficiente para todas as demandas que a escola apresenta não é mais possível. O aprender mais sobre a sua profissão durante a prática educativa e o desenvolvimento profissional atrelado à formação continuada são requisitos cada vez mais exigidos dos professores.

Diversos autores¹⁰ destacam a falta de ênfase em atividades de sala de aula durante a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, e comentam sobre a necessidade de instrumentalizar o docente para a sua prática. Nos cursos de formação inicial muito pouco do saber de prática de sala de aula dos professores mais experientes é apropriado por aqueles que estão em formação.

Os estudos de Santos (2007) sobre como têm sido estruturados os cursos de formação inicial de professores estão apoiados em três grupos de paradigmas. O primeiro defende a formação de um profissional mais reflexivo, em oposição ao modelo da racionalidade técnica, que defende a aplicação de técnicas fornecidas pelos pesquisadores para resolver problemas da prática, com a separação entre teoria e prática.

O segundo grupo de paradigmas aponta que diferentes conceitos de formação docente estão presentes nos cursos de formação de professores, de maneira isolada ou combinada. O foco da formação pode ser: o desenvolvimento de habilidades básicas e imutáveis no trabalho do professor; o sujeito professor, enfatizando a reorganização de percepções e crenças e sua relação com o conhecimento; a bagagem adquirida na formação; ou ainda a educação como emancipação.

O terceiro grupo de paradigmas discute tradições distintas que orientam o campo da formação de professores. Mas essas diferentes correntes esbarram em problemas como, por exemplo, as dificuldades para formar um profissional que tem que dar conta de conteúdos de diferentes disciplinas, no caso dos professores de anos iniciais ou a definição de procedimentos a serem seguidos em cada situação

| ¹⁰ Tardif (2010), Marcelo (2009), Santos (2007), entre outros.

na sala de aula, sem considerar a multideterminação e as especificidades das relações na escola.

Arroyo (2007) faz a defesa de uma formação de professores menos idealizada, mais próxima da realidade da atividade do docente. O “protótipo ideal” de docente, configurado durante a formação inicial e por vezes justificado dentro de uma concepção sócio-histórica, produz a dualidade entre uma educação crítica e transformadora e a educação idealizada gerida pela legislação. Arroyo (Ib. id., p. 195) afirma que “saber mais sobre a docência para a qual se prepara, seria um dos saberes mais formadores; seria o norteador para a conformação do currículo de formação”.

Saviani (2009) apresenta um percurso da formação inicial de professores no Brasil no período de 1827, a partir da Lei das Escolas de Primeiras Letras, até 2006 com os dez anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A discussão passa por fases de ênfase no domínio somente do conteúdo, outras fases de observação da prática, períodos em que durante a formação de professores havia o enriquecimento dos conteúdos com exercícios práticos, com a pesquisa e até as propostas de cursos híbridos, entre outras.

Para o autor (Ib. id., p. 148),

o que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados 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.

Percebe-se, como em outras mudanças na educação brasileira, que os períodos históricos, questões econômicas e políticas estão sempre fortemente imbricadas nos modelos adotados no ensino, na formação de professores, nas políticas educativas. Segundo Oliveira (2010, p. 30),

As diretrizes curriculares para os cursos de pedagogia aprovadas em maio de 2006 centram a formação do pedagogo na docência, além de atribuir grande ênfase à gestão. Os cursos de graduação em Pedagogia no Brasil foram se constituindo no principal lócus da formação docente para atuar na educação básica, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Romper com um modelo aplicacionista do conhecimento promovido em geral pelos cursos de formação, para Tardif (2002, p. 274),

[...] consiste na elaboração de um repertório de conhecimentos para o ensino, repertório de conhecimentos baseado no estudo dos saberes profissionais dos professores tais como estes os utilizam e mobilizam nos diversos contextos do seu trabalho cotidiano.

Ainda para Tardif (Ib. id., p. 290), “a pesquisa na área da educação procura esclarecer e potencialmente melhorar a formação inicial, fornecendo aos futuros professores conhecimentos oriundos da análise do trabalho docente em sala de aula e na escola”.

Contribuindo com a questão do processo de formação e profissionalidade docente, Aguiar (2010, p. 185) afirma que

o processo de formação de professores visto como um fenômeno social mostra-se extremamente complexo, exigindo um olhar profundo para questões de várias ordens que envolvem dimensões diversas relacionadas ao conhecimento, às peculiaridades culturais e aos aspectos históricos, políticos e econômicos.

Cada vez mais é requisitada ao professor a constante atualização (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1999; CANÁRIO, 1998), estudo e pesquisa. Novos termos e conceitos são criados ou incorporados à educação vindos de diferentes áreas. A falta de conhecimentos atualizados é colocada como um grande obstáculo para uma prática pedagógica condizente com as expectativas do mundo atual e com a cidadania. Assim, não se trata apenas da estagnação profissional; a atuação do professor é entendida como ação sobre outros indivíduos, profissão de interações humanas e, portanto, as responsabilidades sociais e políticas de cada indivíduo professor são questionadas e requisitadas como suporte para o desenvolvimento da sociedade.

Em estudo organizado por Cochran-Smith e Lytle (1999, p. 249), são apresentadas distinções entre três “imagens”¹¹ do aprendizado do professor: o “conhecimento para a prática”; o “conhecimento na prática” e o “conhecimento da prática”. Também defendem que as concepções não podem ser tomadas e apontadas como um “tipo puro”, mas entendidas como integrantes de ideias dominantes em momentos e contextos específicos.

A primeira concepção, descrita como mais presente na educação de professores, tem como premissa a existência de um *corpus* de conhecimentos que

¹¹ Termo usado pelos autores para significar as concepções centrais que simbolizam as orientações e atitudes básicas do ensino-aprendizagem.

fundamenta a profissão e que deve ser dominada pelo professor. Este conjunto de “conhecimentos para a prática” é o que distingue professores e leigos. Desta forma, cabe ao professor aplicar os conhecimentos de teorias gerais e descobertas científicas que adquiriram com especialistas da educação nas formações e momentos de desenvolvimento profissional.

Na segunda concepção, o conhecimento é entendido como enraizado “na prática”, onde professores mais experientes apresentam os modelos de boas práticas. A complexidade das vivências na escola faz da experiência em sala de aula um campo para a construção de um conhecimento artesanal, para reflexões e aprendizados de novas maneiras do professor ensinar.

O “conhecimento da prática”, foco da terceira concepção, entende que os professores e sua prática são o eixo das pesquisas e da geração de conhecimentos sobre a educação. Cochran-Smith e Lytle (1999) defendem o pressuposto que o conhecimento é construído socialmente e, portanto, que os professores aprendem ao longo da sua vida profissional e enquanto ensinam também aprendem. A aprendizagem do professor também vem das comunidades, grupos de estudo, conversas com outros professores sobre a educação. Ao apresentarem a investigação como uma postura requerida do professor, os autores não destacam como diferencial o tempo de experiência, mas valorizam a heterogeneidade dos conhecimentos produzidos na escola. Os conhecimentos construídos inscrevem-se na concepção de ensino como *práxis* e com vistas a uma educação emancipatória. Como afirma Vazquez (1977, p. 241),

Já sabemos que a *práxis* é na verdade, atividade teórico-prática: ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro.

Em artigo em que afirma que a escola é um dos lugares em que o professor mais aprende sobre a sua profissão, Canário (1996, p. 10), baseado em Lesne e Mynvielle, sustenta que “... a formação, como processo organizado e intencional, corresponde a um aspecto particular e parcelar de um processo contínuo e multiforme de socialização que coincide com a trajetória profissional de cada um.”

O referido autor (Id. ib., p. 15, grifo do autor) ainda afirma que a formação, quando entendida como acúmulo de certificados visando uma progressão na carreira, “em vez de contribuir para transformar os professores em ‘profissionais

reflexivos' parece incentivá-los a serem cada vez mais trabalhadores estudantes em que o 'estudo' tende a entrar em conflito com o investimento profissional.”

Segundo Gatti (2008, p. 58), em artigo que aborda as políticas públicas de formação continuada no Brasil, o surgimento de cada vez mais demandas de formação para o professor

tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia-a-dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas. Criaram-se o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação.

Canário (1996) reafirma o poder formativo dos contextos de trabalho, como espaço de reflexões e de múltiplas interações, fazendo do exercício contextualizado do trabalho o referente principal para a formação e as práticas educativas. Na reflexividade, momento em que o professor analisa sua prática, sentidos, sentimentos e até mesmo qual a intencionalidade das suas ações são revistas. Trata-se de um período fundamental para questionar se realmente os objetivos estão sendo cumpridos e se a sua função de ensinar pode ser melhorada.

A reflexão pode fazer parte, não apenas da formação inicial, mas abranger as situações de trabalho, as experiências individuais e coletivas, o desenvolvimento profissional do professor, pois estes também se constituem de aprendizagens.

1.2 Desenvolvimento profissional

As discussões sobre o desenvolvimento profissional, segundo Marcelo (2009), passam pela identidade docente, pelo significado que assume o ser profissional e pela autonomia no exercício do trabalho. Com alguns pontos de aproximação, André, com base em Imbernón (2002)

[...] concebe a formação docente como um processo contínuo de desenvolvimento, que tem início na experiência escolar e prossegue ao longo da vida, vai além dos momentos especiais de aperfeiçoamento e abrange questões relativas a salário, carreira, clima de trabalho, estruturas, níveis de participação e de decisão. (ANDRÉ, 2010, p.175)

Marcelo (2009) afirma que o conteúdo que se ensina constrói a identidade do docente; então, um currículo dividido em diversas disciplinas, quase sempre sem analogia promovida na prática, gera uma categoria de profissionais precariamente organizada. A falta de um ideário de classe dos docentes, da união e defesa de uma coletividade profissional, pode ser justificada pelo isolamento, pela pouca troca entre os professores. Outro contributo para o problema advém da segmentação do trabalho, observado na diferenciação de níveis, especialidades, áreas. Conflitos entre modelos que buscam uma formação profissional única e a diversidade de formas de trabalho que a docência assume revelam a falta de observação dos processos reais vivenciados na escola. Remetendo-nos ao objeto de estudo do trabalho docente, segundo Arroyo (2007, p. 195),

Devemos analisar e conformar a formação tendo como referência a condição docente e o trabalho em uma perspectiva histórica; conseqüentemente, manter como ponto de partida uma permanente atenção às mudanças e aos impasses que vêm acontecendo no ser docente da educação básica e, mais especificamente, nas situações concretas de trabalho.

Para Holly (*In* NÓVOA, 1995, p. 82) há muitos fatores que influenciam o modo de pensar, de sentir e de atuar dos professores, ao longo do processo de ensino: o que são como pessoas, os seus diferentes contextos biológicos e experienciais, isto é, as suas histórias de vida e os contextos sociais em que crescem, aprendem e ensinam. Em estudo sobre o desenvolvimento profissional do professor, Goodson (*In* NÓVOA, 1995, p. 69), afirma que

No mundo do desenvolvimento dos professores, o ingrediente principal que vem faltando é a voz do professor. Em primeiro lugar, tem-se dado ênfase à prática docente do professor, quase se podendo dizer ao professor enquanto prático. Necessita-se agora de escutar acima de tudo a pessoa a quem se destina o desenvolvimento. Isto significa que as estratégias a estabelecer devem facilitar, maximizar e, em sentido real, surpreender a voz do professor.

Marcelo (2009, p.7), entende “o desenvolvimento profissional dos professores como um processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola.” A evolução da compreensão dos processos de aprender e de ensinar, que vem ocorrendo na última década, tem levado a considerar o desenvolvimento profissional docente “como um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planejadas

sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente” (Id.ib., p.7). Segundo André (2010), o conceito de Marcelo (2009) mostra claramente o caráter intencional e a importância do planejamento no desenvolvimento profissional docente.

Para Marcelo (2009, p. 9), “o conceito de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores.” O desenvolvimento profissional dos professores está ligado à forma como os professores se definem e a sua identidade profissional; uma construção que se dá ao longo da carreira.

O desenvolvimento profissional do professor pode ser entendido como categoria de reflexão análoga aos saberes dos professores foco da discussão seguinte.

1.3 Saberes docentes

Os problemas sociais, as questões do mundo precisam ser trazidas para dentro da sala de aula, de forma que tudo no ambiente escolar possa ter caráter pedagógico, incluindo as vivências dos alunos e professores na sociedade.

Em estudo que busca expor a forma como os saberes docentes são concebidos nas pesquisas, Borges (2004, p. 63 e 64) apresenta quatro abordagens principais, não limitadas ou excludentes entre si, que orientam as pesquisas sobre os saberes docentes. A “abordagem comportamentalista” procura por modelos para a ação docente, centrados no comportamento de professores eficientes e buscando identificar o impacto da ação docente sobre a aprendizagem do aluno. A “abordagem cognitivista” visa apreender os processos cognitivos que são acionados nas ações e comportamentos na sala de aula, a verbalização e a reflexão sobre a ação do docente. Na “abordagem compreensiva”, o pesquisador investiga os sentidos e significados atribuídos pelo professor a sua ação. A “abordagem sociológica” mostra interesse na dimensão social dos saberes, aspectos ideológicos, entre outros.

Ainda referindo-se às pesquisas sobre os saberes docentes, Borges (2004, p. 33) afirma que

Apoiadas em uma ou outra abordagem, e às vezes até em mais de uma, as diferentes investigações têm contribuído para pôr em evidência a 'voz dos professores' e seus saberes, isto é, o que sabem, como pensam, agem e concebem, significam o seu ensino e seus próprios saberes; fortalecer a ideia de que existe um saber que se encontra na base do ensino e da profissão, e que os professores constroem um saber (conhecimentos, competências, saber-fazer, saber-ser etc.), a partir das suas experiências profissionais e, também, pré-profissionais em um longo processo de socialização; e ainda, para lançar luzes sobre os problemas relativos à profissionalização e à formação dos docentes, particularmente quanto ao trato com o conhecimento e a relevância conferida aos saberes profissionais.

O conceito de saberes docentes de Tardif (2002), arrazoado também por Borges (2004) em sua pesquisa, refere-se aos saberes docentes num sentido mais amplo, que incluem conhecimentos, competências, habilidades, atitudes, incluindo o saber fazer e o saber ser. O referido autor coloca o trabalho profissional do docente como categoria central de análise dos saberes docentes, sem separar estes estudos das outras dimensões e condicionantes do ensino.

Tardif (ib. id.) propõe uma análise dos saberes docentes baseada na origem social dos saberes, considerando que são de naturezas plurais, heterogêneas, compostas, relacionais e amalgamadas nas e pelas experiências. São relacionadas como fontes dos saberes que os docentes empregam em sua prática: a formação profissional, disciplinar, curricular e a experiência. Os saberes profissionais são amalgamados aos pessoais, acadêmicos, entre outros.

Ao referir-se à questão relacional dos saberes, Tardif (ib. id., p, 13) afirma que

O saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos. Por conseguinte, é preciso inscrever no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro, e, principalmente, com esse outro coletivo representado por uma turma de alunos.

Destaco que Borges (2004, p. 66), baseada em estudos de Tardif e seus colaboradores, afirma que “na impossibilidade de controlar os saberes da formação profissional, das disciplinas e curriculares, os professores produzem ou tentam produzir saberes através dos quais possam compreender e dominar sua prática”.

Outra contribuição para o trabalho de Borges (2004) vem dos estudos de Shulman, que faz um resgate dos saberes do professor sobre os conteúdos de ensino, de maneira mais ampliada, para além do “nível sintático”, focado nas regras

e processos de ensino, incluindo também o “nível substantivo e epistemológico” (BORGES, 2004, p. 71). Refere-se à representação dos professores, em uma abordagem compreensiva e ligada às representações que os professores estabelecem sobre os seus saberes. Shulman (*apud* BORGES, 2004, p. 71) apresenta três tipos de conhecimentos do professor: “o conhecimento do conteúdo da matéria ensinada [...]; o conhecimento pedagógico do conteúdo [...]; e o conhecimento curricular [...]”

Segundo Borges (2004, p. 77),

o saber do professor é marcado e influenciado não só por um processo de reformulação, reapropriação da informação (conhecimentos, saberes) que transcende as formas tradicionais de transmissão, aplicação de conhecimentos. Esse processo é mediatizado pela experiência e pela prática profissional, na qual o novo conhecimento se produz para e em relação ao outro. Isto é, o professor ensina para uma coletividade e mobiliza seus saberes em função de situações contingentes.

O professor se relaciona com os alunos, com os pares, com o meio social. A complexidade dessas relações contribui para a diversidade da ação do professor. Para Canário (1996, p. 21), a natureza relacional do trabalho do professor faz com que a sua atividade se defina “tanto por aquilo que sabe, como por aquilo que ele é”.

Compreender as concepções dos professores, saberes e práticas como construídas e significadas pelas experiências sociais e históricas únicas, mas compartilhadas, implica em buscar nas concepções sobre o letramento do professor mais do que uma explicação para as suas práticas, mas um estopim para a reflexão e a promoção de formações mais significativas. No próximo capítulo os estudos sobre alfabetização e letramento entram em cena como específicos do trabalho do alfabetizador e foco da sua formação.

2 A LINGUAGEM ESCRITA NA SOCIEDADE E NA ESCOLA

Relaciona-se ao exercício efetivo e competente daquela tecnologia da escrita, nas situações em que precisamos ler e produzir textos reais. P58

Neste capítulo serão discutidos de forma mais pontual as noções de alfabetização e letramento, que constituem o objeto do presente estudo. Início observando como a linguagem escrita se faz presente na sociedade para daí adentrar o espaço escolar, onde ganha o status de conteúdo que sofre os efeitos da escolarização e, portanto, da ação de um professor, mais especificamente do alfabetizador.

O cotidiano está repleto de atividades e usos da linguagem, sendo necessária para uma grande parte das ações. Segundo Leontiev (*apud* Bock *et al.*, 1998, p. 175) “a linguagem é o elemento concreto que permite ao homem ter consciência das coisas”. É através da interação social, por meio da linguagem que o ser humano se distingue como espécie, mas também na sua individualidade. O uso da linguagem, para Bakhtin (1997), é entendido na forma de interação verbal, na enunciação, isto é, no agir sobre o outro. As demandas sociais de cada momento histórico motivam os usos da linguagem e a importância que determinada modalidade assume no contexto social.

Nas sociedades letradas emergem diferentes funções para a escrita e apropriações sociais da cultura letrada. Nesses espaços sociais toda expressão, ou enunciado como se refere Bakhtin (*Ib. id.*), é marcado de alguma forma pela presença da escrita. O emprego de modalidades orais e escritas possibilitou a transmissão de geração em geração das tradições e conhecimentos acumulados pela humanidade, mas também implicou, segundo Geraldi (2000), a construção de uma imagem de verdade incontestável atribuída à escrita, reforçada pelo registro e leitura dos discursos fundadores.

Nesse processo, a escrita se distancia da função original de registro da fala, passando a orientar o seu uso. Segundo Geraldi (*Ib. id.*, p. 7), “à escrita se atribui uma função jurídica de normatizar a fala, quando o alfabeto foi construído como uma tentativa de seu registro”.

No espaço social e cultural letrado a escrita está imbricada nas linguagens, na interação social, no modo de conceber o mundo e de nele sobreviver. O contato com a “cidade das letras”¹² e com o outro, letrado, faz com que se promova a vontade de querer decifrar os símbolos que têm tanto valor, em um processo que envolve a apropriação da técnica escrita, mas também a inserção em uma prática social altamente valorizada.

Mesmo antes do ingresso nos anos iniciais do ensino fundamental, a maioria das crianças tem acesso a uma variedade de escritos no meio em que vivem, fazendo do mundo da escrita algo com aspectos familiares e utilizando estratégias orais letradas. A atual sociedade, claramente caracterizada como grafocêntrica, centrada na escrita que aparece em diferentes contextos e com funções variadas, pode introduzir os pequenos nos códigos escritos e despertar a curiosidade por estes instrumentos de participação social muito antes da alfabetização escolar.

A circulação de discursos típicos da sociedade escrita, presentes no espaço urbano e nas expressões cotidianas das crianças, amplia as demandas da alfabetização para muito além do simples ensino das normas de uso do código escrito. A interação social através da escrita, a organização de espaços públicos, diferentes imperativos da vida moderna, requerem a leitura e a escrita como indispensáveis para a cidadania. São necessários já não somente conhecimentos básicos, mas também saber manipular e inserir em contextos específicos esse conhecimento.

O uso das modalidades orais de linguagem é atravessado por formas de organizar o pensamento e a fala, que são típicos da modalidade escrita. Segundo Kleiman (1995), a oralidade da criança passa a ter características da oralidade letrada, construindo uma prática discursiva letrada mesmo antes da alfabetização, em grupos sociais que a inserem em seu cotidiano, em momentos nos quais ocorre a relação entre textos escritos e orais.

Neste conjunto cada vez mais a alfabetização passou a ser requisito para a circulação e convívio na sociedade. Na sequência apresento uma breve discussão sobre a necessidade da alfabetização, seu histórico e alguns indicadores da sua atual escolarização.

¹²A expressão usada por Geraldi (2000) vem do livro: RAMA. Angel. **A cidade das letras**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

2.1 A alfabetização

O discurso (já um tanto recorrente) de acesso à educação para todos e de combate ao analfabetismo, inclui no espaço da escola grupos sociais onde a circulação de bens culturais nem sempre ocorre de forma a garantir esta primeira inserção no mundo letrado. Mesmo reconhecendo a diversidade cultural, percebe-se que na escola a lógica da homogeneidade faz com que ainda sejam utilizados muitos recursos que dão suporte à manutenção da divisão de classes.

A teoria de Bourdieu contribui para que se possa entender como a educação, com a sua universalização, perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam as diferenças sociais (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p.17).

Para Soares (2000, p. 15-16, grifo da autora), em obra em que fala das relações entre a escola e a linguagem,

Esse aluno sofre, dessa forma, um processo de *marginalização cultural* e fracassa, não por deficiências intelectuais ou culturais, como sugerem a ideologia do dom e a ideologia da deficiência cultural, mas porque é diferente, como afirma a *ideologia das diferenças culturais*.

Os estudos de alfabetização, para Kleiman (1995, p. 16), buscam as conotações mais escolares e “destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita”. Para Smolka (2000, p. 50, grifo da autora),

A alfabetização na escola, reduz-se a um processo, individualista e solitário, que configura um determinado tipo de sujeito e produz a “ilusão da autonomia” (“autônomo” é aquele que “entende” o que a professora diz; aquele que realiza, sozinho as tarefas; é aquele que “não precisa perguntar”; é aquele que “não precisa dos outros”. Revela-se o mito da auto-suficiência que além de camuflar a cooperação, aponta e culpa os “fracos e incompetentes”).

Na década de 80, segundo Soares (2004a), em muitos países, os professores e leigos definiam a alfabetização como um processo de ensinar e aprender a ler e a escrever. Cook-Gumperz (1991) aponta a alfabetização como o produto e a finalidade da escolarização na sociedade atual e que o conceito de alfabetização adotado é inseparável das circunstâncias específicas do contexto histórico vivido. O desenvolvimento da escolarização ocorre apenas nos últimos dois séculos,

enquanto a alfabetização, o domínio da leitura e da escrita, já ocorria muito antes, pela interação informal de grupos localizados. Ao apontar algumas evidências históricas para a mudança de perspectivas sobre a educação, a autora classifica a alfabetização e a escolarização como forças sociais e relata o papel chave que assumiram na vida contemporânea.

2.1.1 Histórico da alfabetização

A história da alfabetização no Brasil, segundo Mortatti (2006), é marcada pela busca de soluções para o que atualmente se denomina como o “fracasso escolar na alfabetização”. Por quase um século, os esforços na área da alfabetização se concentraram na questão dos métodos de ensino da leitura e escrita.

Gee (2004, *apud* CERUTTI-RIZZATTI, 2011) afirma que o domínio da escrita é um processo cultural e mediado. A aprendizagem da língua escrita possui como característica a condição de processo cultural, adquirido na vivência social, em espaços escolares, mas não limitados a eles. Os métodos utilizados pelos professores na alfabetização refletem um projeto político e social, sendo apenas um dos aspectos a se considerar neste processo multifacetado.

Durante décadas, no Brasil, segundo Rego (2006), o foco da alfabetização era fazer o aluno reconhecer palavras, baseado em repetições, cópias e reforços, desprezando a necessidade da criança saber usar o sistema de escrita alfabética em situações reais de comunicação. Depois, defendeu-se a alfabetização através de uma profunda imersão das crianças nas práticas sociais de leitura e escrita, descartando-se qualquer tipo de atividade didática que não estivesse vinculada a essas práticas.

Rego (2006) defende que atualmente se utilize uma proposta pedagógica que dê suporte ao pleno desenvolvimento dos dois aspectos envolvidos na aprendizagem da leitura: a língua através de seus usos sociais e o sistema de escrita, através de atividades que estimulem a consciência fonológica e as relações entre as unidades sonoras da palavra e sua forma gráfica, em uma abordagem mais abrangente de alfabetização.

Pensando nos reflexos que a alfabetização têm na sociedade, a partir dos anos 90 que se passou a questionar a alfabetização daqueles que sabem somente ler e escrever um bilhete simples, sendo chamados de analfabetos funcionais.

Analfabetismo funcional e percentuais de analfabetos na população (jovem, adulta ou em idade escolar) são índices que entram como indicadores de desenvolvimento humano, social, econômico e educacionais. O Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), já no ano de 2001, buscou uma classificação que incluía diferentes níveis de alfabetismo, buscando romper com o estigma de analfabeto funcional, pois as habilidades e os usos sociais da escrita estão em constante mudança.

Os resultados de 2009 revelam importantes avanços no alfabetismo funcional dos brasileiros entre 15 e 64 anos. Houve uma redução na proporção dos chamados “analfabetos absolutos” de 9% para 7% entre 2007 e 2009. No nível rudimentar, que considera os brasileiros adultos classificados como funcionalmente alfabetizados observa-se em torno de 22%. O nível básico apresenta um contínuo crescimento, passando de 34% em 2001 para 46% em 2009. Já o nível pleno de alfabetismo não mostra crescimento, mantendo-se em, aproximadamente, 25% do total de brasileiros¹³.

No ano de 2011 os resultados do INAF classificam como alfabetizados funcionais (aqueles no nível básico e pleno) 73% da população pesquisada. Já para os analfabetos funcionais (aqueles analfabetos e no nível rudimentar) 27% da população. Estes dados indicam um crescimento no nível de alfabetismo da população entre 15 e 64 anos no Brasil nos últimos 10 anos, sendo que a mesma pesquisa aponta que quanto maior a escolarização, maiores as chances de alcançar os índices mais altos de alfabetismo¹⁴.

Muitos outros indicadores são importantes para o professor. A busca por índices adentrou também o espaço da escola e a alfabetização passou a ser alvo de aferição nacional. Na sequência apresento alguns dados e repercussões das avaliações realizadas no período da alfabetização.

¹³ Dados obtidos do INAF no endereço: http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.02.00.00&ver=por

¹⁴ Dados obtidos do INAF no endereço: http://www.ipm.org.br/download/informe_resultados_inaf_2011_versao%20final_12072012b.pdf.

2.1.2 Indicadores para a alfabetização escolar

Para apresentar um diagnóstico do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano do ensino fundamental das escolas públicas foi implementada em 2008 a **Provinha Brasil**. Com a não obrigatoriedade da criança em alcançar a alfabetização já no primeiro ano do ensino fundamental e entendendo que a alfabetização de algumas crianças pode levar mais do que o período do primeiro ano, conforme os documentos oficiais que orientam o ensino fundamental de nove anos¹⁵, houve a reorganização do tempo escolar para a alfabetização e para sua avaliação¹⁶.

A Provinha Brasil tem como objetivo apresentar dados capazes de subsidiar intervenções pedagógicas e administrativas com vistas à ampliação dos padrões de ensino e de aprendizagem. A avaliação ocorre dividida em dois ciclos, um no início do segundo ano do ensino fundamental e outro no final do mesmo ano. Desta forma pretende ser não apenas um diagnóstico pontual, mas promover a observação do processo e do nível de alfabetização dos alunos em cada período.

Os resultados da Provinha Brasil não são utilizados na composição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, mas “vem fornecer respostas diretamente aos alfabetizadores e gestores da escola, reforçando, assim, uma de suas finalidades que é a de construir um instrumento pedagógico, sem fins classificatórios” (BRASIL, 2011, p.5).¹⁷ São avaliadas algumas habilidades divididas em dois eixos. No primeiro (BRASIL, 2011, p. 1) observa-se a “apropriação do sistema de escrita: habilidades relacionadas à identificação e ao reconhecimento de princípios do sistema de escrita”, como letras, sílabas, relações entre unidades sonoras e suas representações gráficas. O segundo eixo implica em habilidades ligadas à leitura, como inferência de informações, reconhecimento do assunto ou localização de informações explícitas no texto.

¹⁵ BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: orientações gerais. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2011.

¹⁶ No ano de 2012 foi lançado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que entre outras orientações define como professores alfabetizadores aqueles que atuam no 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental, sendo este o período em que a alfabetização deve ser efetivada para todas as crianças. Informações obtidas em: <http://pacto.mec.gov.br/>.

¹⁷ Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/provinhabrasil/2011/matriz_provinha_leitura.pdf>.

Os indicadores de desempenho dos estudantes, índices alcançados pelas escolas, percentual de aprovação e evasão, funcionam como metas que afetam a cada professor, trazendo até mesmo o sentimento de “estarem sob suspeita”, como afirma Oliveira (2010, p.24). No caso da cidade onde se realizou a presente pesquisa, a maioria das escolas da Rede Municipal de Ensino alcançou um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) acima da média nacional, o que cria inevitavelmente, certa competitividade.

A adoção de teste para a avaliação da “qualidade da educação”, também adotado em diversos outros países, procura mais que encontrar lacunas, apontar culpados, sem prestigiar pontos fundamentais como as políticas públicas de formação e de trabalho dos professores e como as universidades podem contribuir com pesquisas nessa área.

Segundo Freire (2001, p. 15, grifo do autor),

A concepção, na melhor das hipóteses ingênua do analfabetismo o encara ora como uma ‘erva daninha’ – daí a expressão corrente ‘erradicação do analfabetismo’ – ora, como uma ‘enfermidade’ que passa de um para o outro, quase por contágio, ora, como uma ‘chaga’ deprimente a ser ‘curada’ e cujos índices, estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de ‘civilização’ de certas sociedades. Mas ainda, o analfabetismo aparece também, nesta visão ingênua ou astuta, como a manifestação da ‘incapacidade’ do povo, de sua ‘pouca inteligência’, de sua ‘proverbial preguiça’.

Também Cook-Gumperz (1991) critica as comparações feitas para justificar a relação entre as taxas de alfabetização e o desenvolvimento econômico, pois estas seriam feitas entre sociedades incomparáveis.

A maneira como o professor entende o processo de alfabetização passa por reconstruções, assim como as demandas sociais sobre a alfabetização e as competências que se esperam dos professores, como afirma Anne-Marie Chartier (1998). O trabalho dos alfabetizadores está na linha de frente de avaliações, mudanças nas concepções de ensino, reorganização do tempo escolar, entre outras. Ainda podem ser consideradas recentes as maneiras ampliadas de entender esse período na vida dos alunos e os atuais professores passaram por processos de alfabetização ainda muito estanques e pouco ligados às necessidades de interação no meio social.

O esforço individual, socialmente neutro, para Cook-Gumperz (1991) mascara a finalidade e o conteúdo social da alfabetização. Conclui que os estudos sobre a alfabetização escolarizada devem observar não apenas a aquisição da habilidade

para a decodificação da palavra impressa, mas as experiências da linguagem desenvolvidas.

A alfabetização é um processo que se dá em meio a métodos, procedimentos e materiais didáticos que por vezes são entendidos como determinantes no processo de aquisição da escrita e da leitura. Como afirma Chartier (1998), “a alfabetização mostra-se hoje em dia um processo lento e longo.”

As atividades de alfabetização, quando partem do letramento, trazem a perspectiva de entender a escrita e a leitura também de forma analítica e crítica, trazendo elementos para superar o ensino puramente mecânico e instrucional. Na sequência serão introduzidas as discussões sobre o letramento, seu histórico e sua repercussão na escolarização.

2.2 O letramento

A “invenção do letramento”, conforme denomina Soares (2004a), se dá simultaneamente em diversos países nos anos 1980, apesar da palavra “literacy” já estar dicionarizada desde o século XIX. As práticas sociais de leitura e de escrita emergem como problema nos Estados Unidos e na França, segundo a mesma autora, de forma independente dos estudos sobre a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. As pesquisas feitas nesses países com adultos jovens constatou que o problema não está na aprendizagem inicial, mas na falta de competências para os usos da escrita e da leitura em práticas sociais e profissionais.

No Brasil, o letramento tem origem vinculada à aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Para Soares (2009, p. 18, grifo da autora),

É esse, pois, o sentido que tem **letramento**, palavra que criamos traduzindo “ao pé da letra” o inglês literacy: letra-, do latim littera, e o sufixo -mento, que denota o resultado de uma ação (como, por exemplo, em ferimento, resultado da ação de ferir). **Letramento** é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.

Com os estudos sobre o impacto social da escrita, segundo Kleiman (1995), começou a ser usado o conceito de letramento. Os estudos sobre o letramento,

segundo Kleiman (1995, p. 16), “examinam o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XVI”.

No Brasil, o termo letramento, conforme afirmam Kleiman (1995), Soares (2009), entre outros, é cunhado por Mary A. Kato. Ao discorrer sobre a função da escola na área da linguagem, Kato (2001) afirma que o ensino da linguagem escrita tem o objetivo de tornar o cidadão funcionalmente letrado, introduzindo-o no mundo da escrita, de modo que possa atender às diferentes demandas da sociedade por este instrumento de comunicação.

De acordo com Street (*apud* SOARES, 2009, p. 75), letramento é “um termo-síntese para resumir as práticas sociais e concepções de leitura e escrita”. As formas concretas que as práticas de leitura e escrita assumem em determinados contextos sociais exigem a reflexão sobre o significado político e ideológico do letramento, não mais considerando-o como um fenômeno “autônomo”, mas que “depende fundamentalmente das instituições sociais que propõem e exigem essas práticas” (STREET *apud* SOARES, 2009, p. 75).

A ideia de “modelos”, aplicada à noção de letramento, é proposta por Street (1984, *apud* KLEIMAN, 1995), que aponta para dois modelos: o autônomo e o ideológico, passíveis de serem percebidos em diferentes atividades com a escrita propostas pela escola. No modelo autônomo de letramento, como esclarece Kleiman (1995), baseada nos estudos de Street (1984), a escrita não estaria ligada ao seu contexto de produção, sendo um produto completo em si. Já no modelo ideológico, a escrita é vista como socialmente e culturalmente determinada, em uma construção onde o significado que adquire depende do contexto.

Os modelos de letramento se concretizam em eventos e práticas. Os eventos de letramento, com base em Heath (1982 *apud* CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 17), “são entendidos como qualquer ocasião em que um texto escrito faça parte da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos”.

Ampliando os conceitos de Heath, Street (2003, *apud* CERUTTI-RIZZATTI, *ib. id.*, p. 17) afirma que “existem convenções e suposições subjacentes implicadas no evento de letramento, que fazem com que ele funcione”, chamadas de práticas de letramento. As práticas de letramento são aproximadas dos padrões socioculturais situados historicamente, convenções, suposições, aquilo que já se sabe antes do evento e no evento em si. Os eventos de letramentos são situados, destacando os aspectos da cultura e das estruturas de poder numa sociedade: “Os sujeitos não

compartilham práticas de letramento absolutamente universais e, por consequência, não participam de eventos de letramento idênticos” (CERUTTI-RIZZATTI, *ib. id.*, p. 17).

Conforme Street (2003, *apud* CERUTTI-RIZZATTI, *ib. id.*, p. 8),

O conceito das práticas de letramento tenta tanto tratar dos eventos quanto dos padrões que tenham a ver com o letramento, procurando associá-los a algo mais amplo, de uma natureza cultural e social. Parte dessa amplificação tem a ver com a atenção dada ao fato de que trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos sociais relacionados à natureza que o evento possa ter, os quais o fazem funcionar e que lhe dão significado.

Cerutti-Rizzatti (*ib. id.*) advoga sobre os eventos e práticas de letramento em uma perspectiva interacional, histórica e social. O letramento, portanto, o uso social da escrita, está vinculado aos contextos, espaços e tempos onde ocorrem as interações estabelecidas pela e na escrita.

Scribner e Cole (1981, *apud* KLEIMAN, 1995), ao definirem “letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos”, entendem que as práticas específicas da escola de aquisição e promoção da escrita são apenas um tipo de prática social da escrita, entre tantos outros. Ainda para Kleiman (*ib. id.*), as práticas da escola que fornecem parâmetros para classificar como alfabetizado ou não-alfabetizado mostram-se como apenas um tipo de prática e determinam uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita.

2.2.1 O letramento na escola

Entre os pontos principais defendidos por Soares (2009), está a especificidade e a indissociabilidade entre a alfabetização e o letramento. Desta forma, alfabetizar letrando é orientar a criança a escrever e ler, sempre buscando conviver com práticas sociais. Uma criança alfabetizada é aquela que sabe ler e escrever e a letrada é a criança que possui o hábito e as habilidades do prazer da leitura de diferentes materiais escritos.

A escrita social, como afirma Barbosa (1992), é aquela que envolve o cotidiano, com características e funções diversificadas, mas vem sendo esquecida

pela escola, que tem se preocupado mais com a leitura de textos escritos em livros. As práticas sociais que utilizam a escrita, segundo Soares (2004b), passaram a ser objeto de aprendizagem na escola e foram transformados nesse processo. O letramento escolar é caracterizado pelas “habilidades de leitura e escrita desenvolvidas na e pela escola – e o letramento social – as habilidades demandadas pelas práticas de letramento que circulam na sociedade” (SOARES, *ib. id.*, p. 100).

Cerutti-Rizzatti (2011) afirma que os letramentos são situados, mas não são inventados por aqueles que os praticam, passando por um processo de aprendizagem, mediação e mudanças no contato com outras práticas de letramento destacando a articulação entre os universos locais e globais. O ensino da escrita, nessa perspectiva, passa a considerar que os alunos provêm de contextos socioculturais distintos e que possuem usos e entendimentos diferentes para a escrita. Ainda Cerutti-Rizzatti (*ib. id.*, p. 8), afirma que

Entendemos que à escola compete ressignificar as práticas de letramento dos alunos, ampliando-as tanto quanto lhes seja dado, de modo que possam transitar com desenvoltura por diferentes espaços sociais, independentemente de tais espaços lhe serem ou não familiares.

Segundo Kleiman (2006) o professor é o responsável por inserir os alunos nas práticas de letramento em contexto escolar. Entendendo o professor como um agente de letramento, estudos de Kleiman e Matêncio (2005, p. 7) buscam “como os agentes de letramento mobilizam e atualizam seus conhecimentos sobre a escrita, em diversas instituições e segundo diversos objetivos, inclusive o da construção de contextos de aprendizagem da leitura e da escrita”.

Os professores alfabetizadores, na perspectiva brasileira do letramento, foram historicamente os primeiros a enfrentar as demandas por uma escolarização aproximada das práticas de letramento, tendo por este motivo uma especial importância para entender o letramento na escolarização atualmente. No próximo capítulo será apresentado o percurso metodológico da pesquisa realizada com professores alfabetizadores.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

São práticas sociais que usam a escrita enquanto capacidade de ler e escrever para atingir diferentes objetivos. É usar o conhecimento em benefício de formas de expressão e comunicação possíveis, reconhecidas e necessárias em determinado contexto cultural. P84

Os cuidados com as metodologias empregadas nas pesquisas, a coerência entre objetivos e resultados divulgados, a indicação do uso de caminhos próprios para a área, são aspectos analisados por André (2010) e que são necessários para a configuração do campo de pesquisas na área do trabalho e da formação de professores.

Algumas características das pesquisas podem ser tomadas como base para entender algumas escolhas feitas durante a construção do objeto de estudo. Com relação à historicidade do conhecimento produzido nas pesquisas em educação, Lüdke e André (1987, p.5) afirmam que

[...] cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações. Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em uma realização histórica.

Segundo a abordagem a pesquisa é qualitativa, uma vez que, a partir dos resultados, objetivou-se a compreensão dos processos vividos por um dado grupo social. A percepção de certas particularidades no dizer dos professores alfabetizadores sobre o letramento foi cruzada com informações sobre o tempo de atuação como alfabetizadores e o tempo e nível de formação.

Weller e Pfaff (2010) afirmam que as abordagens qualitativas em educação tiveram seu incremento como forma alternativa ao paradigma quantitativo, vigente até a década de 1970, em um processo intencional que ocorreu em diversos países de forma simultânea. A ampliação da escolarização, que no Brasil se deu através do ensino público, foi uma das propulsoras dos estudos envolvendo processos e instituições educacionais.

Como referencial teórico e metodológico privilegia-se o materialismo histórico dialético, por entender a necessidade da compreensão da realidade para a sua transformação. A visão dialética privilegia o aspecto da mudança histórica, dos

processos sociais. O caráter científico do conhecimento histórico é analisado levando em conta as estruturas e as influências dos fatores do passado na realidade vigente. Para Triviños (1987, p. 53), o materialismo dialético “[...] estuda o conhecimento e a teoria do conhecimento como expressões históricas”. O mesmo autor (1987, p. 51), afirma que,

[...] talvez uma das ideias mais originais do materialismo dialético seja a de haver ressaltado, na teoria do conhecimento, a importância da prática social como critério de verdade. E ao focar historicamente o conhecimento, em seu processo dialético, colocou em relevo a interconexão do relativo e do absoluto. Desta maneira, as verdades científicas, em geral, significam graus do conhecimento, limitados pela história.

O letramento, ao compor o objeto de estudos, também apresenta algumas características e necessidades de pesquisas na área da educação. Segundo Kleiman (1995, p.17),

Para realizar tais estudos, utilizam-se na pesquisa atual sobre o letramento, metodologias que permitam descrever e entender os microcontextos em que desenvolvem as práticas de letramento, procurando determinar em detalhe como são essas práticas. Tais metodologias podem ser complementadas, [...] com o objetivo de conhecer mais profundamente [...] as consequências que diferentes práticas de letramento, socialmente determinadas, têm no desempenho desses sujeitos.

Após apresentar algumas das linhas mestras que compõem a forma como escolhi para conceber a pesquisa, exponho e detalho o percurso seguido. Para realizar uma pesquisa, como afirmam Lüdke e André (1987, p 1), “é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”.

Iniciei a pesquisa com a revisão da literatura e o estado da arte, buscando mapear e discutir quais os aspectos e dimensões ligados ao objeto de estudo que vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares. Esta discussão já aparece na introdução e na apresentação dos princípios teóricos adotados.

Neste momento inicial procurei também os documentos oficiais que regem a atuação do alfabetizador. Para isso, além dos documentos disponibilizados pelo Ministério da Educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), entre outros, obtive junto à Secretaria de Educação publicações internas que têm servido de base para a formação em serviço dos professores alfabetizadores e apoio para a sua prática. Apresento a discussão sobre os principais conceitos presentes nos

documentos que fazem referência ao letramento, em parte específica do trabalho, assim como no decorrer da análise, cruzando-as com as falas dos professores.

A busca por documentos na SEC também rendeu uma conversa¹⁸ com as supervisoras de alfabetização no setor de ensino fundamental. Foram momentos em que o meu contato em busca de informações documentais pode extrapolar o seu objetivo inicial, transformando-se em oportunidades para ouvir e entender alguns pontos da visão dos gestores da educação da cidade sobre as concepções dos alfabetizadores quanto ao letramento.

A pesquisa junto aos professores foi do tipo levantamento ou também chamada de *survey*, em uma fase inicial de coleta de dados de campo, buscando dados primários sobre os sujeitos da pesquisa e a implicação dos fenômenos estudados, em um processo de exploração do campo de pesquisa.

Após a etapa de análise dos dados dos questionários, foram selecionados 5 sujeitos para participar da fase de entrevista. O roteiro utilizado nas entrevistas semiestruturadas (disponibilizado no anexo 4) foi fruto das análises dos questionários, onde foram buscados indícios sobre as concepções de letramento, bem como discursos padrões, dissonâncias, ausências, complementaridades.

Lüdke e André (1987, p. 9) propõem o uso de métodos de coleta de dados combinados e mais adequados às pesquisas em educação. Desta forma, “a entrevista, [...] permite um maior aprofundamento das informações obtidas; e a análise documental, que complementa os dados obtidos através [...] da entrevista e que aponta novos aspectos da realidade pesquisada”.

Para buscar na voz dos professores alfabetizadores as suas concepções de letramento, todo o material coletado foi analisado de forma individual e cruzado nas considerações, buscando as concepções e possíveis contradições entre o que os professores expressaram como entendimento e aquilo que está declarado nos seus relatos sobre a sua prática. Os sujeitos, instrumentos de pesquisa, local e análise dos dados serão descritos em pontos específicos do percurso metodológico.

3.1 Instrumentos de coleta de dados

¹⁸ Conversa informal, tendo o caráter de um contato inicial.

Após todo o período de trâmites e liberação pelo Comitê de Ética em Pesquisa foi acertada, junto à Secretaria Municipal de Educação, a forma de encaminhamento dos questionários.

Foi realizado um pré-teste dos instrumentos de pesquisa com a colaboração dos professores e colegas da linha de Pesquisa de Trabalho e Formação Docente, além de 4 professores alfabetizadores. O objetivo do pré-teste foi disponibilizar para a análise dos pares os instrumentos de pesquisa e assim corrigir possíveis falhas ou inconsistências. O pré-teste com os 4 professores alfabetizadores demonstrou que a linguagem e a quantidade de questões abertas e fechadas estava adequada.

O *survey* foi desenvolvido junto aos professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Joinville, para os quais foi enviado um questionário, acondicionado em envelopes, via malote da Secretaria Municipal de Educação. A devolução também se deu via malote, com a colaboração da supervisão de alfabetização, sendo o prazo de coleta fixado em um mês após o envio iniciado em fevereiro de 2012. Em nenhum momento qualquer informação que pode identificar o sujeito que respondeu ao questionário foi visível à direção da escola ou à Secretaria de Educação.

As pesquisas do tipo *survey*, como declaram Lüdke e André (1987,p. 6), “[...] se limitam a oferecer uma visão geral e instantânea de um determinado assunto”. Por meio do *survey* foi composta a amostra do estudo, assim como foram conhecidas características do grupo estudado.

O questionário, apresentado no anexo 1, está composto por questões fechadas, onde as opções de respostas são pré-definidas e abertas, referentes à formação, atuação profissional e concepções que envolvem a prática de alfabetizar e as práticas sociais de leitura e escrita do professor. As questões abertas possibilitam, conforme Gonçalves et al. (2004), a análise de conteúdo mais qualitativa, integrada às questões fechadas.

O instrumento de coleta de dados conta com uma introdução esclarecendo os objetivos da pesquisa e solicitando a participação de modo voluntário. Como último item do questionário foi incluído um convite para a etapa posterior da pesquisa, na qual, de forma voluntária, o professor poderia responder se desejava participar da etapa de entrevistas, deixando o número do seu telefone para contato. As entrevistas foram realizadas entre os meses de abril a julho de 2012, com cinco

professores, tendo um roteiro semiestruturado como referencial, disponibilizado em anexo 4.

3.2 Local da pesquisa e sujeitos da pesquisa

A pesquisa teve como local a Rede Municipal de Ensino de Joinville. Segundo dados disponibilizados pela Rede, são 86 escolas municipais, sendo 50 Escolas Urbanas de 1º ao 9º Ano, 12 Escolas Urbanas de 1º ao 5º Ano e 24 Escolas Rurais. Os dados de alunos matriculados em 2012 apontam para 10.937 alunos nos Centros de Educação Infantil (CEI), 46.530 alunos em todo o Ensino Fundamental e 2.366 alunos na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Assim o total de alunos da rede municipal em 2012 é de 57.833 alunos¹⁹, configurando-se como uma das maiores redes de ensino do sul do Brasil.

A rede municipal de ensino comportava, no ano de 2012, 232 turmas dos primeiros anos do ensino fundamental e 217 turmas nos segundos anos, totalizando 449 turmas. Separando os dados em áreas, têm-se nas escolas urbanas 219 turmas de primeiro ano e 204 turmas de segundos anos, em um universo de 62 escolas e nas 26 escolas rurais são 13 turmas de primeiros anos e também 13 turmas de segundos anos. É necessário esclarecer que a diferença para menos entre a quantidade de escolas e de turmas nos anos pesquisados nas escolas rurais se dá devido à existência de turmas multisseriadas em algumas escolas, o que dificulta a classificação como turma de alfabetização, optando-se pela não inclusão na pesquisa. No ano de 2012 a rede possuía 168 professores de 1º anos e 150 professores de 2º anos, em um total de 318 professores alfabetizadores nas escolas rurais e urbanas.

Apesar de entender o professor alfabetizador de forma mais ampla, para fins de pesquisa foram selecionados como sujeitos apenas aqueles que atuam no atual primeiro e/ou segundo ano do ensino fundamental de nove anos. A amostra da pesquisa foi composta por todos os professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Joinville. Como critérios de inclusão e exclusão, foram considerados para fins de pesquisa aqueles que atuam como professores em turmas regulares de

¹⁹ Disponível em: < <http://cidadedoslivros.com/site/quem-somos/>>. Acesso: 03 jan. 2013

primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Joinville, nomeados durante a pesquisa também como professores alfabetizadores. Ficam excluídos professores que atuam em classes multisseriadas, ou outras que não são denominadas como classes regulares pela Secretaria de Educação. O *survey* obteve retorno de 138 questionários, dos 450²⁰ questionários enviados para as escolas, compondo 43% do total de 318²¹ professores que atuam nos primeiros e segundos anos do ensino fundamental da referida rede de ensino no ano de 2012.

O número de sujeitos que manifestaram interesse em participar da segunda fase da pesquisa foi maior do que a amostra inicialmente definida. Foram obtidas 43 respostas positivas para a entrevista entre os questionários respondidos. Desta maneira, como critério de inclusão, os sujeitos das entrevistas foram escolhidos por conveniência para a pesquisa, observando inicialmente a variação de tempo de atuação na alfabetização e como demais critérios foram utilizadas as variações no tempo de atuação na educação, tempo de formação, participação em cursos e palestras sobre alfabetização, assim como a concepção de letramento defendida pelo professor. Foram marcados locais e horários específicos, dentro das instituições de ensino onde atuam, para entrevista com os sujeitos selecionados.

3.3 Plano de análise de dados

A análise foi intensificada e sistematizada após o encerramento da coleta de dados, mas como destacam Lüdke e André (1987, p. 45), é adotada uma postura analítica desde o início da pesquisa com o intuito de “verificar a pertinência das questões selecionadas frente às características específicas da situação estudada”.

A análise e interpretação dos dados coletados foram feitas de forma descritiva e qualitativa e delas foram abstraídas as informações necessárias para atender os objetivos propostos. Com a utilização de mais de uma técnica de coleta de dados, a aproximação e análise dos dados também contou com esse olhar aberto para as muitas formas que o objeto de estudo foi assumindo. Como já descrito na

²⁰ Como os questionários foram enviados antes do início do ano letivo, não se tinha o número exato de professores alfabetizadores, então optou-se por enviar quantidade maior de questionários que o número presumido de professores.

²¹ Conforme dados disponibilizados pela Secretaria em abril de 2012.

introdução, a análise de dados contou com o estudo dos documentos oficiais para a alfabetização, a pesquisa de campo feita com os professores alfabetizadores por meio de um questionário, a análise das entrevistas com os professores alfabetizadores.

Os dados dos questionários, nas questões fechadas, foram analisados com apoio do *software* SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), um aplicativo de tratamento estatístico e correlacionando com a revisão de literatura e o enfoque da metodologia utilizada. Com a adoção de um *software* buscou-se a organização dos dados quantitativos, assim como a contextualização da pesquisa.

Para buscar na voz dos professores alfabetizadores as suas concepções de letramento, todo o material coletado foi também analisado de forma individual, buscando as concepções e possíveis contradições entre o que os professores expressaram como entendimento e aquilo que está incutido nos seus relatos sobre a sua prática.

As questões abertas foram analisadas individualmente, após transcritas para o *software* Word. Como indicador para a análise foram selecionadas as unidades representativas presentes na resposta dos professores. Em uma mesma resposta, o professor pode apresentar mais do que uma referência para análise, como exemplo: “*Revistas* [referência 1], *livros* [referência 2] e *jornais que expõe novidades sobre a educação* [referência 3] e *novas práticas* [referência 4].” As referências foram agrupadas em unidades conjuntas de análise, tendo características semelhantes. No decorrer das análises foram transcritas algumas declarações dos professores da maneira como foram obtidas no questionário.

Na análise das entrevistas, em alguns momentos foram utilizadas transcrições literais das falas das entrevistadas, utilizando como referência a página (p.) e linha (l.) das transcrições completas. Após uma breve apresentação das características gerais de cada entrevistado, alguns eixos mostraram-se centrais e foram discutidos confrontando as falas das professoras com o aporte teórico construído durante a dissertação. Para finalizar a análise das entrevistas voltou-se novamente a individualidade de cada entrevistado destacando alguns pontos que sobressaíram em cada fala.

Ao privilegiar as vozes dos professores, venho buscar no diálogo com os profissionais aquilo que eles dizem sobre o seu fazer. Busco assim, não descrever o conjunto de conhecimentos sobre a questão curricular levantada, mas entendo a provisoriedade dos conhecimentos e como são constituídos na interação.

4 O LETRAMENTO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS: PARÂMETROS PARA OS ALFABETIZADORES?

Desenvolver possibilidades e habilidades que o aluno se aproprie da leitura e escrita interagindo com práticas sociais. P97

A afirmação de que conhecer os documentos oficiais é um dever do professor tem largo espectro na formação inicial, nos concursos de seleção de professores para a rede pública²² e que para os profissionais em atuação há mais tempo, vem sob a forma de formações continuadas ou treinamentos pontuais. Mas, atuar em consonância com as concepções dos documentos se torna algo muito mais difícil quando não faz sentido para o professor, quando a sua prática não mostra a necessidade ou quando não possui nem sequer a compreensão dos conceitos para sustentar a sua prática da forma requerida pelos documentos.

Segundo Silva (2001, p. 96), baseado em Guedes-Pinto (2000), “o que legitima as leituras [dos documentos oficiais feitas pelas professoras²³] são as suas experiências, as apropriações de sentido de cada uma em sua própria vivência de leitora”.

Refletindo sobre os desdobramentos da leitura de documentos oficiais pelos professores, Frade e Silva (1998, p. 95, grifo das autoras) afirmam que

O motivo principal para essa preocupação está ligado à necessidade de compreensão das formas de difusão de novas políticas que têm o texto como elemento privilegiado de divulgação de ideias pedagógicas “oficiais” e do papel destes na formação de professores.

Com o objetivo de localizar o lugar de fala e a referência que os documentos oficiais podem trazer para os professores alfabetizadores, será apresentada uma discussão teórica sobre alguns dos documentos oficiais que norteiam o trabalho do professor alfabetizador.

²²Conforme o **Anexo 3 ao Edital de Concurso Público 001/2011**, (JOINVILLE, 2011, p. 12), referente às provas e programas do concurso público da Prefeitura Municipal de Joinville, todos os cargos de magistério com formação em nível superior terão a prova objetiva de conhecimentos específicos da educação, com 15 (quinze) questões, conforme cargo a que o candidato concorrer. Para o professor de primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental são listados entre os conhecimentos específicos os documentos: “Projeto político-pedagógico; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Proposta Curricular de Santa Catarina; Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs.”

²³ A autora usa no feminino por trazer na sua pesquisa apenas professoras como sujeitos.

4.1 Documentos oficiais: o contexto de letramento na alfabetização

O ritmo cada vez mais acelerado de mudanças na sociedade e, portanto, na educação, tem gerado também a necessidade de atualizações cada vez mais frequentes nos documentos que orientam e dão suporte à prática pedagógica do professor no Brasil. Perspectivas legais, documentos oficiais e amplos planos para a educação, com metas e objetivos a serem alcançados vêm sistematicamente sendo discutidos. A primeira proposta de um plano para a educação do Brasil, segundo Saviani (2004, p. 73, grifo do autor) advém “no ‘Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova’, lançado em 1932”.

Um dos mais recorrentes motivos para a educação no Brasil é a cidadania. A perspectiva da **Constituição da República Federativa do Brasil**, no artigo 205, (BRASIL, 2003, p.131), em relação à educação, afirma que “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania [...]”.

A **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** – LDB (Lei 9.394 de 23 de dezembro de 1996) configura-se como lei maior da educação no Brasil e apresenta forte inclinação para a formação vinculada ao mundo do trabalho. A LDB de 1996 abre espaço para sua regulamentação através do **Plano Nacional de Educação** (PNE), documento com tempo determinado de vigência e construído com auxílio de discussões em diferentes esferas da sociedade.

Para o Ensino Fundamental, conforme os **Parâmetros Curriculares Nacionais** - PCNs (1997), a cidadania aparece como a conquista da participação social e política, mediada pelo acesso aos recursos culturais. Os PCNs não são uma coleção de regras que pretendem ditar o que os professores devem ou não fazer. São, isso sim, uma referência para a transformação de objetivos, conteúdos e didática do ensino. Segundo Silva (2001, p. 101), em pesquisa sobre as contribuições possíveis dos PCNs, na visão dos professores participantes da sua pesquisa, os documentos oficiais deveriam ajudar a “decidir sobre o que e como ensinar”.

Nos contextos locais, cabe a elaboração de propostas e programas de implementação em consonância com o discurso oficial. As discussões sobre currículo, didáticas, formas de avaliação, muitas vezes são dispostas de forma

prescritiva, tendo em vista os padrões nacionais (Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB) e internacionais de educação (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA).

Para buscar indícios da formação na fala dos professores sobre a sua prática como alfabetizadores, entendo como necessário expor de que forma o processo de alfabetização e as questões de letramento são apresentadas no discurso oficial, para identificá-las também na fala dos professores. O foco principal da análise que apresento na sequência se dará sobre documentos referentes à alfabetização produzidos pela Secretaria de Educação da cidade tida como local da pesquisa. Tive acesso a duas publicações, a mais antiga de 2004 e outra considerada como a que representa atualmente a visão institucional produzida em 2008. Os documentos locais trazem como principal referência os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - PCNs (1998) e estudos de diferentes autores sobre a alfabetização e o letramento.

4.1.1 Uma alfabetização pela infância

No ano de 2004, a Secretaria de Educação e Cultura de Joinville²⁴ publica o “Programa de Alfabetização da Rede Municipal de Joinville”. Segundo o documento que norteia este programa, intitulado **Uma alfabetização pela Infância** (JOINVILLE, 2004, p. 09), o mesmo “representa um encaminhamento sustentado do processo de alfabetização, primeira etapa da escolarização, em nosso entender a mais importante”.

Tornar os alunos usuários autônomos da língua materna, segundo o documento de referência do programa (JOINVILLE, 2004) é um dos objetivos centrais da escola. O desafio está em incluir o uso de textos na alfabetização como uma forma de propor experiências com a língua e superar práticas ligadas a uma lógica tradicional centrada no alfabeto e na pouca reflexão sobre a função social da escrita.

²⁴ A atual denominação é Secretaria de Educação de Joinville.

Buscando dar suporte às concepções de letramento presentes nos PCNs, iniciaram-se os encaminhamentos para um redirecionamento da proposta de alfabetização da Rede, para uma proposta de “alfabetização em contextos de letramento” (JOINVILLE, 2004, p. 70), com a inclusão de experiências envolvendo práticas sociais de leitura e de escrita no processo de alfabetização. O documento **Uma alfabetização pela Infância** resulta deste movimento (Joinville, 2004, p. 71) e afirma que

[...] a alfabetização, em contexto de letramento, pressupõe um trabalho didático que contemple o corpo inteiro, visto que envolve viver a performance da língua materna: ouvir, falar, ler e escrever.

As pesquisas sobre o letramento já apresentavam formulações teóricas e análises consistentes com o conceito de práticas sociais envolvendo a escrita no período da elaboração do documento. No nível de reflexão assume importância no momento da análise à questão sobre como o professor pode compreender o letramento com a referência ao “corpo inteiro”? Como não se trata de um documento muito antigo e que ainda serve de referência, também indaga-se quais os possíveis desdobramentos que a falta de um conceito consistente ou o cuidado na escolha de termos já conceitualmente de referência para a proposta apresentada pode ter para a compreensão do professor?

Segundo os PCNs (BRASIL, 1997, p. 21), é necessário que o “aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações”. No mesmo documento (BRASIL, 1997, p. 21), em nota de rodapé afirma que o letramento:

[...]é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever.

No documento **Uma alfabetização pela Infância** é relatada a realização de uma pesquisa pela Secretaria que teve como objetivo a realização de um diagnóstico das práticas que norteiam a alfabetização, através de entrevista com os 226 professores que atuavam como alfabetizadores no ano de 2003. As questões metodológicas e de gerenciamento das atividades em sala de aula pelo professor foram as mais investigadas, mas não limitadas a este núcleo. Apresento, a seguir,

estes dados como uma reconstituição histórica do que os alfabetizadores diziam sobre a sua prática em outros tempos.

Buscando dados disponíveis nas publicações da Secretaria (JOINVILLE, 2004), para mais a frente traçar um comparativo com o momento atual, observa-se que no ano de 2003, 80% dos professores alfabetizadores estavam em pelo menos o seu segundo ano de atuação com esta turma. A experiência prática do professor é colocada como fundamental para a apropriação dos conhecimentos necessários para o fazer pedagógico da alfabetização:

Quando consideramos a complexidade do processo de alfabetização, faz-se necessário que os professores que atuam na sala de alfabetização, tenham experiência mínima para atuarem como professores alfabetizadores. Sabe-se, hoje, que embora os conhecimentos teóricos sejam extremamente importantes, é no fazer que o professor se apropria deste conhecimento. É um trabalho de (re)construção, que acontece em atos e que, acompanhado de um parceiro mais experiente, pode tornar-se promissor. Muitos professores, que nos momentos de transformação resistem às mudanças, tornam-se excelentes agentes de transformação, quando acompanhados de um trabalho cooperativo, no qual seus saberes são ouvidos e tornam-se relevantes (Joinville, 2004, p. 31).

Colabora com a perspectiva social a abordagem de Tardif (2002, p. 11) sobre os saberes docentes, na qual

procura, ao mesmo tempo, estabelecer uma articulação entre os aspectos sociais e individuais do saber dos professores. Ela se assenta na ideia de que esse saber é social, embora sua existência dependa dos professores (mas não somente deles) enquanto atores individuais empenhados numa prática.

A pesquisa realizada não perguntou por métodos, mas através dos processos citados é possível identificar especificidades do posicionamento dos professores. Segundo a pesquisa apresentada no documento (JOINVILLE, 2004, p. 32),

No que se refere ao processo de ensino, os alfabetizadores utilizam todas as metodologias para alfabetizar seus alunos. Trata-se de uma transição que nos permite pensar em o quanto a relação de nossos professores com a língua materna também se apresenta de forma confusa.

Nos dados de 2004 tem-se como processos de ensino o uso de textos (36%), pelo alfabeto (31%), pelos sons das letras (19%), silabação e textos (11%), e a silabação (3%). Analisando-se os processos nomeados observa-se que a maioria dos professores usa o método tradicional, só não se sente autorizado a afirmar com estas palavras. Assumindo uma postura de indagação, surge a questão sobre os modos como o professor tenta “driblar” a pesquisa. Sabendo dos encaminhamentos

sugeridos pela rede de ensino em que atua, o professor estaria tentando responder aquilo que entende que a pesquisa gostaria de obter como resposta?

O uso de textos, que aparece em número significativo de práticas, é alvo de uma investigação mais aprofundada na pesquisa realizada pela Secretaria e tida como uma tendência a ser seguida, pela sua grande importância no processo de alfabetização. Mas, apenas o uso de textos como suporte para a alfabetização não garante a significação do processo.

Quando se refere às propostas de leitura desenvolvidas pelo professor, a leitura do professor para seus alunos é uma constante, sendo que 84% dos professores relataram essa prática. A leitura em voz alta é realizada somente pelo professor ou em grupo e vai sendo possibilitada individualmente aos alunos à medida que estes demonstram o seu domínio.

A leitura silenciosa por parte dos alunos só aparece com mais frequência quando o aluno já consegue decodificar o texto escrito em voz alta. Estas práticas estão relacionadas, como Kleiman (1995) baseada em Street ajuda a refletir, à concepção autônoma das práticas sociais de escrita, onde há uma divisão entre grupos orais e letrados e a língua aparece como um sistema fechado, independente dos modos utilizados por seus usuários.

Nos dados sobre as práticas de escrita são apresentados dados sobre a cópia, presente em 51% das atividades de escrita desenvolvidas diariamente para a alfabetização. A cópia é entendida no documento (JOINVILLE, 2004, p. 36) como “uma prática social de escrita” e como extensão da memória. Nas práticas envolvendo a cópia, tem destaque o treino ortográfico, o correto traçado das letras e uso do espaço no caderno, e muitas vezes há limitada reflexão sobre a escrita. Barbosa (1994) discute sobre esta questão criticando a postura de privilégio à estrutura da escrita, colocando para o futuro incerto a possibilidade de tomar posse do conteúdo da escrita.

Nos dados também encontramos atividades diferentes propostas para os alunos que apresentam dificuldades e aqueles que acompanham satisfatoriamente o processo de alfabetização, sendo que somente para o segundo grupo de crianças é declarado no documento (JOINVILLE, 2004, p. 42) “que estes participam de várias experiências que envolvem o contexto social de letramento”. O documento não apresenta exemplos das experiências de letramento, apenas a distribuição das atividades de alfabetização. São destinadas à escrita e produção de textos 42% das

atividades, as práticas leitura são 26% das atividades, o conteúdo de ortografia aparece em 18%, a interpretação de textos em 10% e o ditado em 4%.

Segundo os dados obtidos junto aos professores, 10,83% dos alunos do primeiro ano estavam tendo dificuldades no processo de alfabetização. Tentando superar uma possível defasagem com relação aos demais alunos, os professores declaram que desenvolvem atividades diferentes, entre elas o jogo aparece em 32% das atividades, o recorte em 28%, a escrita de textos aparece com menor incidência, em 24% das declarações, o uso do alfabeto móvel em 12% e a pesquisa de palavras em 4%.

Segundo o quadro de reprovação elaborado pelo setor de estatística da Secretaria e disponibilizado na publicação (Joinville, 2004), na década de 1990, a reprovação no primeiro ano do Ensino Fundamental girava em torno de 28%. Após um período de implantação do sistema de ciclos, onde não se tem dados de reprovação, no ano 2002 foram 9% de reprovação e 10% no ano de 2003. O valor de 2003 corresponde quase à totalidade dos alunos declarados com dificuldades e que recebiam de certa forma um atendimento diferenciado, mas que, pelos dados, não contribuiu para que estes alunos se alfabetizassem.

O documento, segundo as análises feitas, configura-se como um retrato do momento histórico das práticas de alfabetização desenvolvidas pelos professores. Será que apenas apresentar uma “fotografia” é o suficiente para indicar perspectivas aos professores em tempos de mudanças e superação de práticas pouco reflexivas?

Dando sequência ao movimento de encaminhamentos oficiais para a alfabetização no município, foi constituído um segundo documento, com diferentes perspectivas e que será apresentado, juntamente com algumas das motivações para a sua elaboração.

4.1.2 Alfabetização em contexto de letramento

Buscando consonância com as orientações do Ministério da Educação quanto ao Ensino Fundamental de Nove Anos, a Secretaria Municipal de Educação de Joinville procurou contribuir para facilitar a apropriação, por parte dos educadores em geral, das disposições e referenciais teóricos sobre a alfabetização e o letramento, visando a qualidade do processo educativo. Neste sentido, a proposta presente no documento intitulado **Alfabetização em contexto de letramento**, (Joinville, 2008), é aquela que representa o pensamento recente e difundido como coerente para as ações dos professores com vistas ao ensino da leitura, da escrita e ao letramento.

O Ensino Fundamental de nove anos, antecipando para os seis anos de idade o ingresso no ensino obrigatório, busca incluir a criança em um ambiente alfabetizador, onde possa ter acesso integral ao mundo letrado e nele interagir. Ao tratar do Ensino Fundamental, o artigo 32 da LDB recebeu nova redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006, alterando para nove anos a duração do Ensino Fundamental obrigatório, iniciando-se aos seis anos de idade (BRASIL, 2010). Com esta alteração, antecipou-se a entrada das crianças no ensino fundamental, promovendo a continuidade da mobilização para repensar pedagogicamente a alfabetização. A intenção de todo o programa escolar não é transferir conteúdos, mas criar uma nova organização que promova a ampliação das possibilidades da criança aprender e se relacionar no sistema escolar.

As discussões que deram suporte à alteração da LDB passaram pelo PNE através da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Em 2004 as discussões criam corpo também com a divulgação do documento que apresenta as orientações gerais para inclusão da criança com seis anos de idade no Ensino Fundamental (BRASIL, 2004)²⁵, tratando-se de um referencial para os programas locais de implantação do Ensino Fundamental de nove anos. O documento (BRASIL, 2004, p. 14) apresenta como meta já apontada no PNE 2001, que “a implantação progressiva do Ensino Fundamental de nove anos, com a inclusão das crianças de seis anos, deve se dar

²⁵ **Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Gerais.**

em consonância com a universalização do atendimento na faixa etária de 7 a 14 anos”.

Segundo as orientações para o Ensino Fundamental de Nove Anos (BRASIL, 2004, p 19), “a idade cronológica não é, essencialmente, o aspecto definidor da maneira de ser da criança e de sua entrada no Ensino Fundamental”. O entendimento de faixa etária ideal e da existência de requisitos para o aprendizado da linguagem escrita é transposto pela valorização de aspectos sociais e pela continuidade das vivências das crianças que possam incluí-la na sociedade letrada. O mesmo documento (BRASIL, 2004, p 21) afirma que,

Entretanto, possibilitar o acesso aos diversos usos da leitura e da escrita não é suficiente para que elas se alfabetizem. É necessário, além disso, um trabalho sistemático, centrado tanto nos aspectos funcionais e textuais, quanto no aprendizado dos aspectos gráficos da linguagem escrita e daqueles referentes ao sistema alfabético de representação.

O documento **Alfabetização em contexto de letramento**, produzido pela Secretaria de Educação apresenta como imprescindíveis que “as práticas sociais de leitura e escrita sejam tomadas como objetos de ensino [...] dentro de um trabalho pedagógico mais amplo com os diferentes usos da linguagem, especialmente da linguagem escrita”. O documento é dirigido aos educadores, ou seja, professores, orientadores, supervisores, diretores da rede, entendendo o educador como aquele a quem cabe provocar oportunidades de descobertas, orientar, facilitar e estimular a relação dialógica e a construção do conhecimento pela criança.

Em nenhum momento a proposta da Secretaria de Educação (Joinville, 2008) apresenta uma metodologia única a ser utilizada pelo alfabetizador. Contribui com um entendimento sobre a aprendizagem inicial e formas de organização do trabalho pedagógico, propõe a discussão sobre aspectos do desenvolvimento da leitura e da escrita, assim como a promoção da reflexão sobre as práticas pedagógicas.

O documento indica como percurso para a construção do conhecimento a relação evolutiva entre a criança e o seu meio, sendo primeiro um processo de atividade reflexiva interna da criança, para depois realizar um confronto com os padrões culturais, buscando “adequar suas hipóteses às informações que recebe do mundo” (JOINVILLE, 2008, p. 11).

Infere-se que essa construção pode ser entendida como aproximada a corrente da psicologia genética e da gênese do conhecimento postulada por Piaget (2003) e da aprendizagem da escrita por Ferreiro e Teberosky (2004). A cada nova

etapa alguns conhecimentos basilares seriam identificados e desenvolvidos com apoio de referências, dadas pelo professor, ocorrendo um progresso em busca de um novo nível em seus conhecimentos. Para Piaget (2003, p. 3), “o desenvolvimento, portanto, é uma equilibrção progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior”.

Como proposta didática de ensino da escrita o documento (JOINVILLE, 2008, p. 27), afirma que,

[...] não se deve ensinar a escrever por meio de práticas centradas apenas na codificação de sons em letras. Em vez disso, é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprender a escrever em condições semelhantes as que caracterizam a escrita fora da escola.

A tensão entre a simples decifração e a atribuição de significados, já apontada anteriormente por Barbosa (1997), vem em consonância com as críticas a uma tradição pedagógica marcada pela passividade do aluno frente a um ato mecânico de decodificação de signos linguísticos. Como referência para a superação desta concepção o documento apresenta os estudos sobre o letramento e a necessidade do envolvimento em práticas sociais de leitura e escrita. Quando se refere ao desenvolvimento da leitura e da escrita, o documento (JOINVILLE, 2008, p. 6) afirma que para as crianças,

[...]é importante que entrem em contato com textos que não são comuns em seu dia-a-dia e que aprendam a produzir textos orais mais formais. [...] Nessas experiências culturais com práticas de leitura e escrita, muitas vezes mediadas pela oralidade, vão se constituindo como sujeitos letrados.

Destaca como desafio permanente ao professor a promoção de práticas que tenham como objetivo

[...] garantir a eles [as crianças] o acesso a um duplo direito: o de ler e registrar autonomamente palavras em escrita alfabética, e também o direito de ler, compreender e produzir textos para compartilhá-los socialmente, como cidadãos (JOINVILLE, 2008, p. 6).

Nas últimas páginas, o documento apresenta uma lista de sugestões para a organização do trabalho pedagógico. Trata-se de uma sistematização de procedimentos gerais, onde é descrito aquilo que o aluno durante o processo de alfabetização precisa saber fazer e algumas propostas que, conforme o documento (JOINVILLE, 2008, p. 40), são “boas situações de aprendizagem” para os alunos. Desta forma destaca alguns níveis de conhecimento sobre a escrita e a leitura e como a criança pode avançar nesse processo. Dos documentos analisados esta é a

parte mais prescritiva, mas que já traz algumas referências à função dialógica da linguagem. Por exemplo, para realizar o “procedimento ler”, é listado, entre outros itens, “que é preciso saber fazer”: “conhecer o significado da escrita”. Como “tipos de propostas que são boas situações de aprendizagem” são citadas, entre outras, “Ler em situações em que envolvam o jogo simbólico – por exemplo, oficinas nas quais o espaço esteja organizado em função da leitura: supermercado, escritório [...]”. (JOINVILLE, 2008, p. 43).

Com estas reflexões parciais, entendo que a sociedade em seu movimento de mudanças vem buscando do professor, incluindo o professor alfabetizador, mais do que a quantidade de anos de experiência, mas uma postura de reflexão sobre a prática, o olhar sensível sobre aquilo que a criança já sabe ou entende por uso da escrita e a adoção de uma concepção de língua que dê conta dos desafios de promover a função interativa e emancipadora da linguagem.

Os documentos oficiais, nesta perspectiva, podem ser apenas a transcrição das posições políticas e pedagógicas dos órgãos reguladores do trabalho do professor, ou um apoio consistente para as transformações que a atual sociedade exige.

5 O LETRAMENTO NA VOZ DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

Acredito que não basta ler e escrever, é preciso fazer uso disso no dia-a-dia da sociedade em que está inserido, isso é letramento. P124

Considerando a importância que o professor tem para a legitimação de diferentes usos sociais da escrita na escola, serão apresentados os dados obtidos com o levantamento das concepções que circulam entre os professores alfabetizadores, participantes desta pesquisa.

Ao buscar um enfoque metodológico coerente com os estudos sobre o letramento, que desse conta de abarcar realidades complexas, multifacetadas, constituídas na diversidade de cenários e relações sociais, próprias das sociedades contemporâneas, Vóvio e Souza (2005, p. 44) afirmam que

[...] para se ter acesso às suas[dos professores] identidades como usuários da escrita, às formas como participam de eventos em que a escrita é central, bem como as práticas forjadas nas ações sociais em que estão engajados é necessário estudar as práticas de uso da linguagem escrita próprias desses âmbitos. Tal perspectiva focaliza não os resultados ou efeitos homogêneos do letramento, mas sim aqueles heterogêneos, dependentes dos contextos, dos papéis, dos objetivos e das formas de interação que guiam os sujeitos em atividade.

Em um primeiro momento serão apresentados dados amplos, que vêm representar o grupo de alfabetizadores atuantes em 2012 na rede municipal de ensino de Joinville. A profissão do alfabetizador, sua formação, práticas de leitura, de escrita e a descrição das práticas pedagógicas alfabetizadoras vêm compor esta representação global. Mas, para ter uma aproximação maior com a individualidade do professor, em um segundo momento, a voz de alguns professores foi emprestada como ponto de apoio para a proposição de novas análises e reflexões.

5.1 Primeiros contatos com os alfabetizadores

O questionário aplicado representou o primeiro contato com os alfabetizadores. Para questões de análise, como referência são nomeadas as unidades representativas presentes na resposta dos professores, uma vez que em uma mesma resposta, o professor pode apresentar mais do que uma referência para análise. Como exemplo: “*Revistas [referência 1], livros [referência 2] e jornais que expõe [sic] novidade sobre a educação [referência 3] e novas práticas [referência 4].*” As referências foram agrupadas em unidades conjuntas de análise, tendo características semelhantes.

5.1.1 A profissão e a formação dos alfabetizadores

O questionário enviado aos professores, em sua parte inicial, apresentava questões relacionadas a aspectos profissionais. Informações de cunho mais pessoal como idade ou sexo não foram solicitadas para não sobrecarregar o professor com questões e por considerar que tais informações não trariam contribuições significativas para a pesquisa.

A primeira questão foi: *Qual é o seu tempo de serviço na área da Educação?*, com seis opções fechadas, como se observa no Gráfico 1:

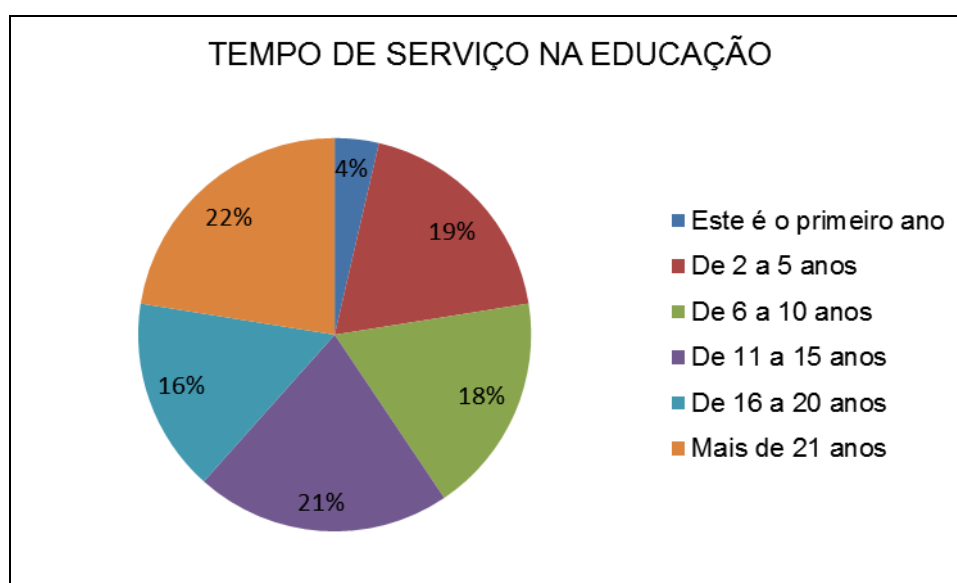


Gráfico 1 – Tempo de serviço na educação.
Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

Huberman (1995), em estudo que analisa o ciclo de vida profissional dos professores sob a perspectiva de carreira, afirma que estas podem ter alguns elementos comuns, mas enfatiza que não são todas as carreiras que têm as mesmas “sequências” delimitadas. As “tendências centrais” observadas por Huberman nas carreiras dos professores (1995, p. 47) apontam para uma primeira sequência ou fase de exploração ou tateamento nos 3 primeiros anos. A estabilização ou consolidação de um repertório pedagógico seria alcançado entre 4 e 6 anos. Entre os 7 e 25 anos de atuação, período mais longo apontado pelo autor, o professor buscaria a diversificação ou o questionamento das suas práticas. A serenidade, o distanciamento ou mesmo o desinvestimento na sua carreira são as tendências para após os 25 anos de carreira.

Não foram utilizadas como referência para a elaboração do questionário os períodos indicativos das fases traçadas por Huberman (1995), mas as suas considerações podem trazer alguns indicativos consideráveis para a análise das declarações dos professores alfabetizadores.

Os dados apontam para uma maior incidência de professores com alguma experiência na educação atuando nas classes de alfabetização. A importância da experiência prática do professor, maior domínio sobre as inúmeras especificidades da educação e o entendimento da fase da alfabetização como muito importante para toda a sequência na escolarização, podem ser alguns dos fatores que se revelam nestes dados. Também pode ser o reforço do entendimento de que a alfabetização é uma fase muito difícil para o aluno e que exige maior experiência do professor.

Os dados referentes ao tempo de serviço na alfabetização, obtidos por meio da segunda questão, *Qual é o seu tempo de serviço na Alfabetização (1º e 2º anos)?*, apresentou resultados distintos daqueles obtidos na primeira questão em que a indagação recaía sobre o tempo de serviço na educação, como mostra o Gráfico 2:

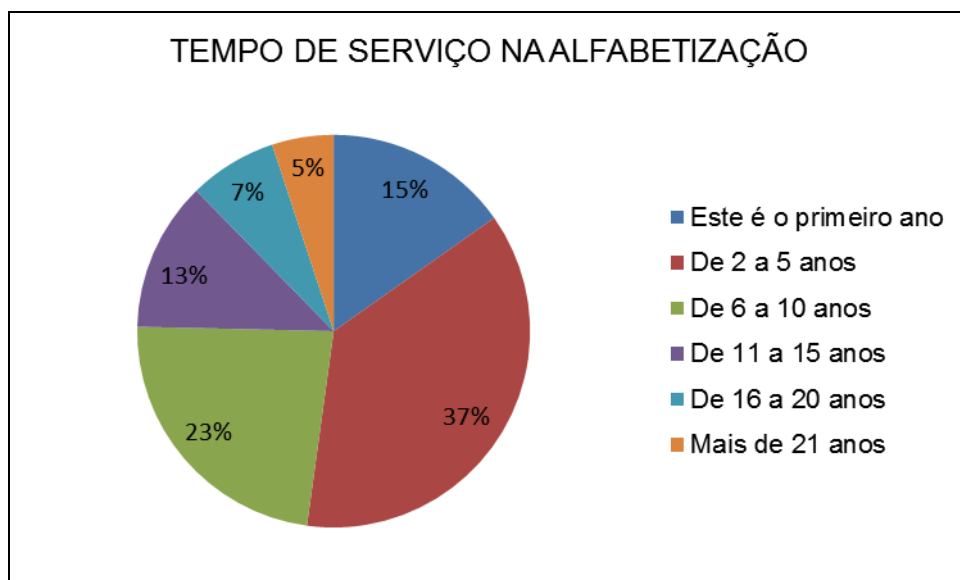


Gráfico 2 – Tempo de serviço na alfabetização.
Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

Estes dados indicam que mais da metade dos alfabetizadores (52%) estão em uma fase de exploração deste nível de ensino. Como afirma Huberman (1995), é nesta fase quando fazem uma opção provisória e passam a experimentar um ou mais papéis na educação, até alcançar uma estabilização na sua carreira.

Marcelo (2009, p. 127) ao identificar algumas constantes recorrentes na identidade do docente, afirma que

A inserção profissional no ensino é o período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores têm de realizar a transição de estudantes a docentes. É um período de tensões e aprendizagem intensivas, em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal.

Buscando um comparativo com os dados da pesquisa realizada pela Secretaria de Educação (JOINVILLE, 2003), apresentados no capítulo anterior, percebe-se que a relação de professores ingressantes na função de alfabetizadores nos anos de ambas as pesquisas segue em patamar estável, em torno de 15%. Tendo em vista o conjunto de alfabetizadores da rede (318 professores no ano de 2012), tem-se pelo menos 50 professores ingressantes como alfabetizadores na rede nos anos pesquisados.

Esses professores podem ter necessidades formativas diferentes daqueles com maior experiência e participação em formações em serviço, assim como ainda estão adquirindo os primeiros saberes da experiência sobre alfabetização. A

promoção de formações conjuntas, para todos os alfabetizadores da rede, pode deixar de atender as necessidades dos professores ingressantes ou trazer, por outro lado, pouca contribuição para os professores que já atuam há muitos anos e que já participaram de diversas formações na rede. Ainda assim, é preciso reconhecer que a troca de experiências entre os grupos pode ser um momento de aprendizagem significativo, onde os saberes podem ser partilhados e ressignificados.

Durante a realização das entrevistas, que serão apresentadas e analisadas no próximo capítulo, percebeu-se também que os dados referentes ao tempo de serviço na alfabetização podem ser fruto de diferentes interpretações dos professores quanto à questão. A professora E3²⁶, que respondeu estar no seu primeiro ano de atuação como alfabetizadora, informou na entrevista que na realidade tinha experiência em anos anteriores, mas não consecutivos, sendo que estava afastada da alfabetização e retornou no ano da pesquisa. A fragilidade dos instrumentos de pesquisa, mesmo sendo fruto de análises e pré-testes, não pode ser renegada, mas cabe ao pesquisador estar atento e levar este fator em consideração nas suas análises.

Observa-se por meio dos dados obtidos pela questão seguinte, *Qual a sua situação funcional?*, que os alfabetizadores são buscados entre os professores efetivos na Rede Municipal de Ensino, totalizando como 96,3% de professores efetivamente concursados. Apenas 5 professores (3,6%) têm sua permanência na escola garantida por contrato temporário de serviço na rede de ensino, período em que estão substituindo o professor concursado e efetivo na vaga, afastado por motivo de saúde ou outro qualquer.

Também ligada às condições de trabalho do professor alfabetizador, responderam a questão *Você trabalha em mais de uma instituição?* de forma positiva apenas 31 professores (22%) e os demais, 107 (78%), atuam exclusivamente em uma instituição.

A pouca rotatividade de professores durante o ano, com a incidência da maioria de professores alfabetizadores efetivos na rede e trabalhando em uma única instituição de ensino tem reflexos não somente no processo de ensino, mas também pode oferecer segurança aos professores quanto a sua estabilidade profissional.

²⁶ Os professores entrevistados foram nomeados para fins da pesquisa como E1, E2, E3, E4, E5 conforme a ordem em que as entrevistas foram realizadas.

Quando perguntado *Qual a sua carga horária semanal?*, a maioria dos professores, 103 (75%), trabalha 40 horas semanais e 35 (25%) 20 horas por semana. A busca por preencher uma carga horária de trabalho que fornece subsistência costuma ser um fator preponderante entre os professores. Estes dados nos remetem à condição de trabalho do professor. Segundo Sampaio e Marin (2004), os problemas ligados à precarização do trabalho do professor não são recentes e passam também pela formação, pelas condições materiais de sustentação do atendimento escolar e da organização do ensino.

O trabalho dos alfabetizadores exige a maior proximidade e atenção a cada aluno, que individualmente precisa apoderar-se de diversas habilidades e conhecimentos necessários para a aquisição da escrita e da leitura. Pode tornar-se cansativo e desgastante trabalhar o dia todo em turmas que exigem muita intervenção e mediação do professor. Buscar uma situação ideal, onde o professor alfabetizador possa dedicar-se exclusivamente a uma turma de alunos, é uma questão que merece ser discutida.

Esta consideração é reforçada quando perguntado aos professores: *No ano de 2012 você atua exclusivamente nas classes de alfabetização (1º e 2º anos)?* Um total de 29 professores (21%) conciliam o seu trabalho como alfabetizadores com atuação em outras classes. A maior parte, totalizando 108 respondentes (78%), atua com exclusividade em turmas de alfabetização no ano de 2012 e 1 professor não respondeu.

As múltiplas demandas da escolarização inicial, como cita Koerner (2010), podem afastar muitos profissionais deste nível. Entender a rotatividade entre os alfabetizadores ou a extrema ligação que alguns adquirem por este nível é perceber o professor como alguém que deposita nas suas escolhas profissionais muito de quem ele é e de como está sentindo aquele momento.

A parte seguinte do questionário teve como foco conhecer a formação do professor alfabetizador. Para a questão *Qual a sua maior titulação/formação?* foram disponibilizadas alternativas entre *Superior completo até Pós-graduação: Doutorado*, conforme também indica o gráfico 3, deixando espaço em aberto para que o professor pudesse registrar a área de formação:

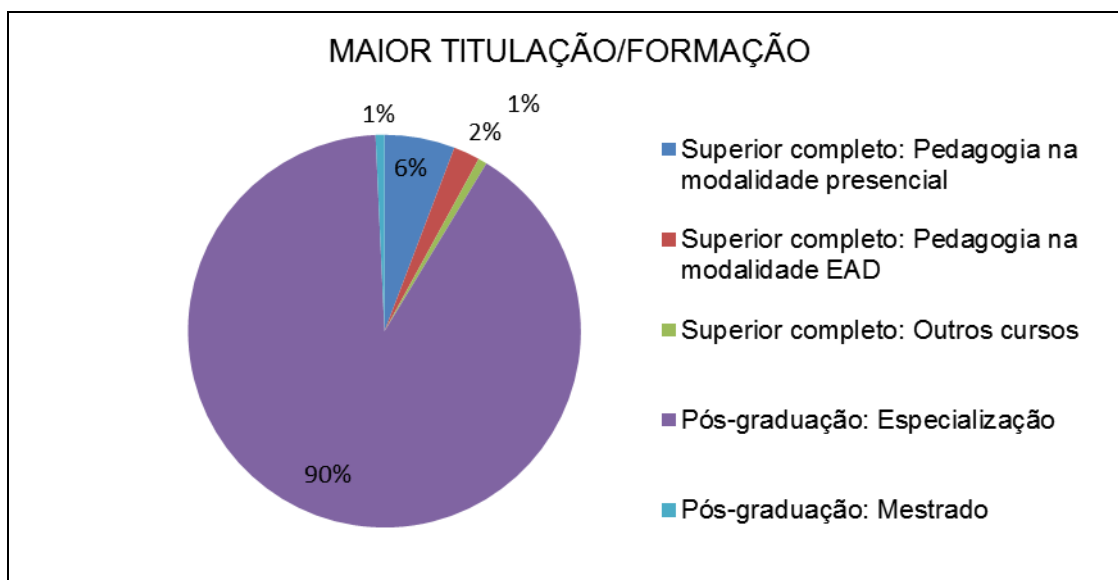


Gráfico 3 – Maior titulação/formação.
Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

Romanowski e Martins (2010) discutem os cursos de especialização na formação continuada de professores da educação básica. Afirmam que com a nova LDB os cursos de especialização em pós-graduação, além de aperfeiçoamento para o ensino superior, assumiram caráter de formação continuada de natureza acadêmica, qualificando e especializando professores em todos os níveis de ensino.

Ainda segundo as autoras (Ib. id., p. 64), “os planos de carreira de docentes da educação básica passaram a reconhecer a formação continuada em cursos de especialização, estabelecendo nível próprio aos professores que possuem esses cursos.” A qualificação dos professores, a atualização dos conhecimentos e ascensão profissional e salarial, são os principais fatores que podem estar envolvidos no índice elevado de professores com especialização, segundo Romanowski e Martins (2010).

No espaço destinado a responder sobre qual curso de pós-graduação frequentou, apareceram 22 nomeações distintas, distribuídas em um total de 213 ocorrências (houve situações em que um mesmo professor fez referência a mais de um curso de pós-graduação). A área de atuação do professor alfabetizador aparece em 59 ocorrências (44 para Séries Iniciais, 10 em Alfabetização e 5 em Letramento).

As áreas afins na educação, mas que não convergem para o trabalho do alfabetizador (gestão escolar, educação infantil, inclusão/educação especial, psicopedagogia, práticas educativas, pedagogia empresarial, musicalização, contação de histórias, pedagogia da infância, interdisciplinaridade, matemática,

supervisão escolar, administração escolar, orientação escolar, metodologia do ensino superior e teologia) totalizam 152 ocorrências. Ainda, 2 professores indicaram que possuem pós-graduação, mas não indicaram qual; outros 2 professores utilizaram siglas para nomear os cursos frequentados (MEL, PeL e AEE), as quais não foi possível identificar o significado.

Para entender este movimento dos professores alfabetizadores em busca de formações continuadas, mesmo que com pouco direcionamento para as especificidades da alfabetização, precisam ser analisadas as múltiplas determinações envolvidas nas escolhas formativas dos professores. Sampaio e Marin (2004, p. 1210), em estudo sobre a situação do trabalho docente, afirmam que

a situação salarial brasileira melhora um pouco com o passar dos anos de atividade docente, por meio dos incentivos dados como adicionais por tempo de serviço ou de qualificação. Assim mesmo permanecem em posição bem inferior quando comparados com os incentivos dados em outros países.

Tais resultados também podem ser entendidos como reflexo do discurso da necessidade constante de atualização do professor para enfrentar as atuais mudanças no trabalho docente ou ainda como programas compensatórios, que entendem que a formação inicial não é satisfatoriamente apropriada.

Ao falar da grande diversidade de usos para os termos “formação continuada”, Gatti (2008) afirma que o universo heterogêneo que se tem atualmente no Brasil não exige credenciamento ou reconhecimento na maioria das formações continuadas voltadas para a educação, sendo estas realizadas como extensões ou pós-graduações. Ainda segundo Gatti (2008, p. 64 – 65, grifo da autora),

Tudo que é relativo à formação profissional ou definido como “para áreas profissionais” é ignorado pelos educadores e gestores em educação, como se a educação não fosse propriamente uma “área profissional”, ou não comportasse subáreas especializadas. Por essa razão, temos, no campo da educação, formações em especialização que não habilitam para funções especializadas, ficando apenas a graduação como delimitadora para esse exercício, sem maiores aprofundamentos. Os cursos de especialização em áreas específicas de trabalho são objeto de uma regulamentação exigente, desconhecida de modo geral pelos setores profissionais da educação. Assim, as normatizações exaradas para essa modalidade são deixadas de lado pelos gestores educacionais. Os cursos de especialização em educação não especializam com certificação profissional, como ocorre em outras áreas do trabalho, e, embora contribuam para aprofundamentos formativos, do ponto de vista do exercício profissional apenas entram como “pontuação” em carreiras ligadas ao ensino. É esse tipo de curso, sem exigências especiais até aqui, que prolifera como proposta de educação continuada.

Para a questão *O curso de graduação que frequentou conta com alguma habilitação específica? Qual?*, apareceram 181 referências, divididas em 11 categorias de descritores diferentes, como apresentadas no quadro 1. A habilitação para séries iniciais teve a maior incidência (46 ocorrências). Alguns professores informaram cursos com mais de uma habilitação, com habilitações em áreas afins na educação, ou distantes do trabalho do alfabetizador.

Descritores	Total
Séries iniciais	46
Orientação escolar	22
Supervisão escolar	20
Educação infantil	16
Administração escolar	12
Psicopedagogia	4
Educação especial	2
Não possui habilitação	8
Não informou habilitação	39
Informou o curso (Pedagogia, Magistério)	11
Informou que não recorda	1
Total de referências	181

Quadro 1: Habilitação da graduação
Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

Gatti (2010) afirma que legalmente são as licenciaturas os cursos que têm o objetivo de formar professores para a educação básica. O professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, denominado como polivalente pela autora, tem seu valor social, acadêmico e político diferenciado dos especialistas, professores formados nas demais licenciaturas. A formação menos fragmentada, mas também mais panorâmica geralmente encontrada nos currículos de formação dos pedagogos, segundo Gatti, abre margem para a questão da insuficiência formativa para o desenvolvimento do trabalho com a educação infantil e os anos iniciais.

Nos cursos de graduação em pedagogia, a existência das habilitações e de diferentes ênfases no curso, vem justificada pela ampliação do mercado de trabalho e as maiores oportunidades de atuação oferecidas aos pedagogos. Questiona-se: de que forma essa variedade de habilitações, quando oferecidas sem a instrumentalização necessária para a atuação profissional, como afirma Santos

(2007), também poderia ser considerada como um reforço para o quadro cada vez maior de insuficiência formativa e de desvalorização do professor dos anos iniciais?

Quando perguntado *Em que ano se formou na graduação?*, a variação foi de 27 anos, entre 1985 o registro mais antigo e 2011 o mais recente. O quadro 2, abaixo, apresenta uma síntese dos períodos, separados por décadas e suas quantidades:

Conclusão da formação inicial	Quantidade	Percentual
Entre 1985 a 1989	8	6%
Entre 1990 a 1999	28	20%
Entre 2000 a 2009	83	60%
Entre 2010 a 2011	8	6%
Não respondeu	11	8%

Quadro 2: Ano que se formou na graduação
Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

Considerando que os estudos de letramento foram incorporados mais recentemente aos programas dos cursos de graduação, especialmente em Pedagogia, investigar há quanto tempo os professores alfabetizadores estão formados pode dar pistas acerca de sua trajetória de formação inicial e se foram (ou não) apresentados a tais estudos. Os dados sobre a formação inicial mostram que um percentual muito grande (por volta de 66%) foi introduzido (ou pelo menos deveria ter sido) aos estudos sobre o letramento.

Na questão seguinte *Participa de formações complementares?*, ilustrada no gráfico 4, um professor inaugurou uma opção na qual afirmava ter participado de formações “*sempre que oferecido pela SEC*”, não prevista no questionário. Percebe-se que é atribuído sempre mais ao professor a busca por constantes atualizações e que em alguns momentos, como o citado acima, este tenta deslocar o foco desta exigência para os órgãos que regem o seu trabalho como professor. Não será esta uma forma de mostrar como o professor se sente sobrecarregado por exigências de todos os tipos?

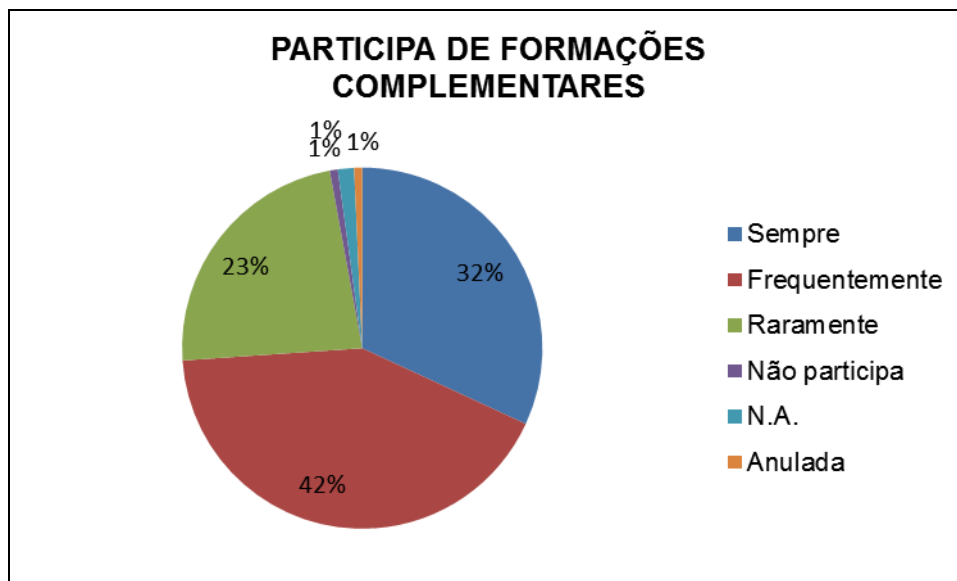


Gráfico 4 – Participa de formações complementares.
Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

Também foi perguntado “Se participa, quais são as suas principais expectativas nessas formações:” com as opções: “Metodologias/práticas”; “Fundamentação teórica”; “Ouvir especialistas da área da educação”; “Encontros com outros profissionais da educação”; “Reconhecimento e ascensão profissional”; “Outras motivações. Quais?” Nesta questão foi possibilitado ao professor assinalar quantas alternativas desejasse, obtendo-se 315 respostas. O intuito era encontrar não só a maior recorrência, mas entender todas as opções como importantes nas formações complementares e notar quais os pontos que ainda não são observados pelos professores.

A busca por *metodologias/práticas* foi a mais citada, por 103 professores, seguida por *ouvir especialistas da área* presente em 71 respostas e *encontros com outros profissionais da educação*, para 69 professores respondentes. A busca por aquilo que pode impactar diretamente a prática do professor e a socialização da realidade em sala de aula aparece como os grandes motivadores para a complementação da formação do professor alfabetizador. A busca por fundamentação teórica alcançou apenas 39 respondentes e o reconhecimento e ascensão profissional 24. No espaço previsto para o registro de *outras motivações*, a referência à “*troca de experiências*” apareceu 7 vezes e a aquisição ou “*reciclagem*” dos conhecimentos teve duas referências.

A busca por metodologias e práticas, a troca de experiência e o encontro com outros profissionais que também atuam na alfabetização, especialmente para os

professores iniciantes, seriam, de fato, um suporte para as dificuldades que não conseguem vencer na sala de aula?

Segundo Vazquez (1977, p. 234),

a dependência da teoria em relação à prática, e a existência desta como últimos fundamentos e finalidade da teoria, evidenciam que a prática – concebida como uma práxis humana total – tem primazia sobre a teoria; mas esse seu primado, longe de implicar numa contraposição absoluta à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela.

Como última questão da parte da formação foi perguntado se o professor “*Participa de palestras ou cursos sobre alfabetização?*”, cujos resultados são apresentados no gráfico 5. Um professor, como uma nova alternativa, assim se expressou: “*ainda não tive oportunidade*”. Ressalta-se que este professor estava em seu primeiro ano na alfabetização.

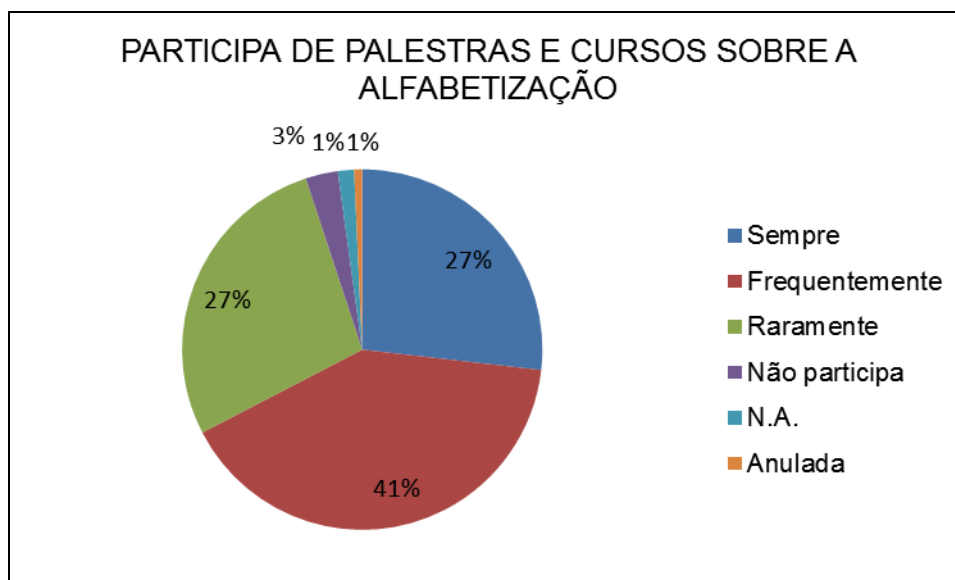


Gráfico 5 – Participa de palestras e cursos sobre a alfabetização.
Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

Como diferença entre a questão que trata das formações complementares em geral, apresentada anteriormente, e a parte específica de alfabetização, observa-se uma leve diminuição do número de professores que participa *sempre* e *frequentemente* das formações voltadas para tal temática. Será um reflexo da menor oferta de formações específicas para o alfabetizador?

Na sequência serão abordadas as práticas sociais de leitura e de escrita dos professores alfabetizadores, não limitadas ao espaço escolar, mas considerando a atual sociedade grafocêntrica em que está inserido.

5.1.2 As práticas de leitura e de escrita dos alfabetizadores

A terceira parte do questionário, voltada para a leitura dos professores, inicia com uma questão aberta: “*Qual o tipo de material que você costuma ler?*”. Não responderam a questão 3 professores. Como total foram somadas 458 referências. Esta variedade de leituras do professor alfabetizador, de diferentes materiais escritos à disposição, nos mais variados portadores, vem confirmar que a leitura dos professores vai além de livros, revistas ou jornais ou de gêneros típicos do espaço escolar.

As citações referentes à área da educação são as mais recorrentes nas leituras dos professores com um total de 134 referências relacionadas à atuação profissional dos professores e aquelas que possibilitem um repensar de sua prática pedagógica. Como, por exemplo, P59 que afirma que costuma ler: *Livros de alfabetização e do processo de aprendizagem, revista Nova Escola, Educação e outros*, ou o professor P129: *Informativos educacionais, jornais, revistas especializadas em educação, livros didáticos, livros p/ o aprendizado do professor entre outros*.

Entre os materiais de leitura mais citados estão os tudos como fontes de informação como jornais com 58 referências e revistas com 75 referências. Os livros em geral são citados 88 vezes. A internet aparece como fonte de leitura em 25 citações.

A literatura infantil, com 14 citações pode ser considerada atualmente como uma constante no cotidiano dos professores dos anos iniciais. Com o entendimento da importância da literatura infantil nas escolas e mesmo em muitas famílias, a presença de livros para as crianças vem sendo significativamente ampliada. A literatura infantil, para estes professores, pode mesmo ter se transformado em leitura habitual, para além do espaço da sala de aula, dadas as características de muitas obras, com propostas de reflexão sobre a vida (como exemplo, podem ser citados os livros *O homem que amava caixas*, de Stephen Michael King e *Vó Nana*, de Margaret Wild). Ou, ainda, pode ser lida por eles na condição de pais.

Ainda foram citadas as literaturas (18), poesias (7), poemas (5) contos (4), fábulas (2), ficção (2). Também é citada uma variedade de gêneros tudos como do

cotidiano: músicas (3), receitas (3), cartazes (2), calendários (1), bulas de remédio (1) panfletos (1), etc.

Mesmo não sendo solicitado acerca do assunto (e sim do material), 6 professores citaram materiais sobre *letramento* e 16 professores sobre *alfabetização*. O número significativo de professores que buscam atualização profissional não apenas em formações, mas em leituras relacionadas a sua área de atuação é muito expressivo. Quais são as motivações que impulsionam estes professores na busca por leituras de sua área? São leituras que, de fato, contribuem para sua prática pedagógica? Para suas concepções sobre letramento?

Alguns autores foram citados, por iniciativa dos professores, para responder a questão sobre quais materiais costumam ler. Entre os livros lidos pelos professores aparecem como referência os autores Rubem Alves (com 2 citações) e com uma citação cada Augusto Cury, Celso Antunes, Leonardo Boff, Marcio Sérgio Cortella e Max Lucado. Obras de Vygotsky, sem especificar o tipo, também são citadas uma vez. Entre os títulos de revistas são citadas 6 vezes a Revista Nova Escola e com uma citação cada Revista Escola e a Revista Pátio.

Em pesquisa encomendada pelo Instituto Pró-Livro, intitulada **Retratos da Leitura no Brasil**²⁷, as revistas estavam entre os materiais mais lidos (com 53%), bem como os jornais (48%) e os livros (47%). A pesquisa também revela que a pessoa que mais influenciou ou incentivou o gosto pela leitura dos entrevistados foi o professor ou professora, com 45% das respostas em 2011, contra 33% em 2007, onde a mãe ou responsável do sexo feminino tinha mais influência (49%). Este dado revela o quanto já se tem avançado nas práticas de leitura na escola, tornando-as mais agradáveis e despertando novos leitores. Mas será esta uma incumbência que o professor está preparado e disposto (já que precisa ser leitor para tal) a assumir?

Em pesquisa sobre a leitura dos professores da educação infantil Koerner e Sombrio (2012) encontraram dados muito semelhantes aos observados entre os alfabetizadores. Os resultados indicaram jornais e revistas como os materiais de leitura mais lidos pelos professores da educação infantil, seguidos pelos livros. A maioria lê entre um a cinco livros por ano e 67% dos professores se consideram leitores.

²⁷ A pesquisa foi realizada pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE) e coordenada pelo Observatório do Livro e da Leitura (OLL), em 2001, 2007 e 2011, disponível no site: www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/48.pdf

Ainda relacionado à leitura foi disponibilizado aos professores, na questão seguinte, uma tabela onde poderiam anotar as opções que mais se encaixam no perfil de acesso à leitura e informações, tendo como referência *livros, jornais, revistas, internet e TV*. Como forma de graduação para a frequência foram utilizados os termos *diariamente, frequentemente, raramente e nunca*.

Os dados apontam para a internet como a principal fonte diária de leitura e informação, com mais destaque do que na questão aberta descrita anteriormente. Também podemos relacionar esses dados com a questão que trata da escrita do professor, onde aparecem gêneros (e-mail, postagens em blog) e usos da escrita em ambiente virtual.

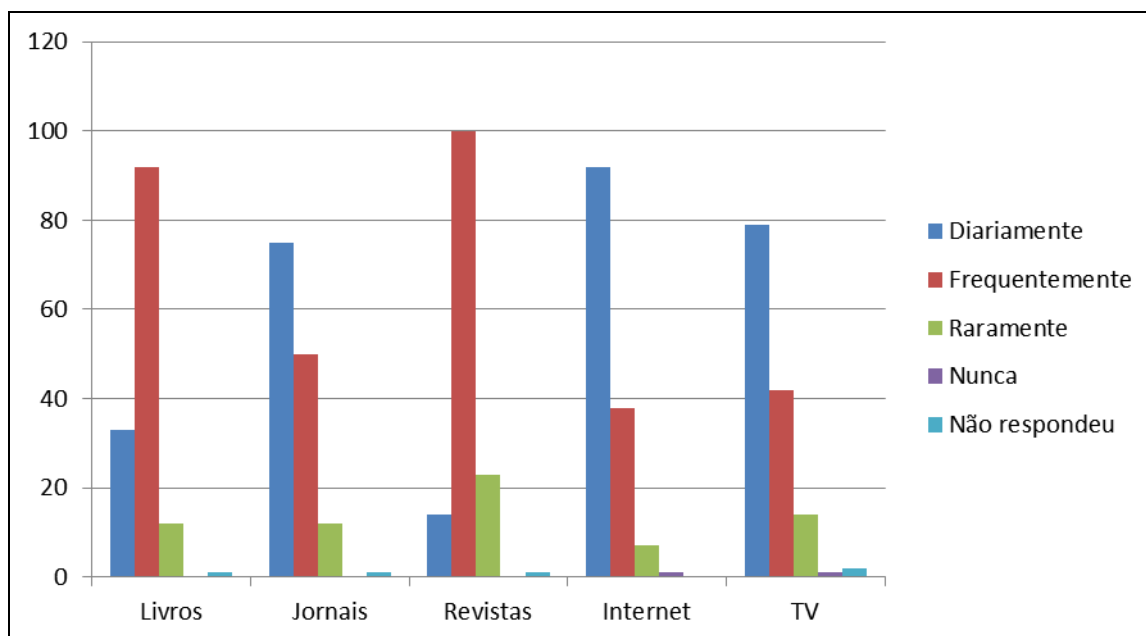


Gráfico 6 – Perfil de frequência de acesso à leitura e de informações.
Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

Refletir sobre as práticas de leitura do professor alfabetizador serviu para mostrar o quanto este profissional, que tem a incumbência de introduzir outras pessoas no universo da leitura, envolve-se em múltiplas práticas leitoras, aquelas voltadas para sua ação pedagógica, mas também aquelas relacionadas com as demandas socialmente impostas. Aproximar aquilo que os professores entendem como suas práticas sociais de leitura com as suas práticas de ensino da leitura não seria um caminho promissor para efetivar o letramento como a base da alfabetização?

Andrade (2007, p. 11) afirma que:

Vários autores vêm chegando a essa conclusão, (...), sobre a necessidade imperiosa de se pensar na inserção do professor em práticas de letramento (das quais ele está excluído) se se quiser que esse profissional compreenda o que vem sendo proposto como objetivos para o ensino da leitura com as crianças e jovens (BATISTA, 1998; BRITO, 1998; PINTO, 2001; KLEIMAN, 2001, para citar apenas alguns).

Foi possível perceber nas práticas de leitura (pessoal e profissional) do professor alfabetizador, como as funções estão amalgamadas, de tal forma que o professor nem se vê como um sujeito fora da sala de aula, pois, estando inserido na atual sociedade grafocêntrica, lê em contextos e com finalidades muito mais amplas do que as mencionadas.

Na quarta parte do questionário, voltada sobre as práticas de escrita do professor, foi perguntado “*O que você costuma escrever? (Cite qualquer atividade de escrita.)*”. Foram anotadas 357 referências, e não responderam a questão 13 professores.

A maior parte das escritas dos professores (153 citações) está ligada a atividades de alfabetização como os “*Textos coletivos*”, “*Listagens coletivas*”, “*completar palavras*”, “*Escrita de palavras construídas coletivamente*”, “*ditado*”, “*Escrita/ textos de memória*”, “*Escritas/ produções espontâneas*”, “*Formação de frases do alfabeto*”. O professor denominado P59 afirma: “*Eu trabalho com listas, textos de memória, bilhetes, texto coletivo (na sala)*”. Já o professor P119 registra: “*Constumo [sic] escrever palavras ou listas do mesmo assunto trabalhado no dia. Com o mesmo grupo semântico e outros...*”

São gêneros tipicamente escolares e ligados à alfabetização, como exemplo de P49, que afirma escrever “*Lista de palavras, completar palavras com letras faltosas, etc...*” e P28: “*Listas, texto coletivo, cruzadinhas, ditado, completar palavras, formação de frases do alfabeto.*” P63 descreve como suas escritas a “*data, o alfabeto, nome do aluno, agenda...*”, formando uma lista e dá ideia da rotina diária da sala de alfabetização, daquilo que o professor escreve com seus alunos, mas pode, também, mostrar como esta rotina pouco colabora para a ampliação de conhecimentos dos alunos dos usos sociais da escrita. Muitas dessas respostas referem-se, na verdade, a atividades que o professor indica para que o aluno realize, como é o caso do ditado, por exemplo; não é uma escrita do professor, propriamente falando. Qual a concepção de escrita que pode ser depreendida de tal situação?

As escritas para a atuação profissional do professor e organização do seu trabalho (produção no âmbito escolar: relatórios, objetivos, rotinas, provas, registros,

cartazes) somaram 90 citações e os planejamentos de aulas, planos de ação e projetos pedagógicos totalizaram 66 citações.

A escrita social do professor aparece em 33 citações. Tem destaque na escrita social do professor o *email* com 16 ocorrências, postagens em *blogs* (4) e mensagens de celular (3). Ligadas ao desenvolvimento profissional do professor são encontradas 8 citações, como resumos, artigos, esboços etc. São exemplos de gêneros usados nas relações sociais como, por exemplo, as cartas (4), listas de compras (3), receitas (3), agenda pessoal (2) etc.

A cobrança da cópia do quadro, do treino do correto traçado da letra, ou como diz Cagliari (2009, p. 82), “a aparência da escrita”, já foram as principais preocupações do alfabetizador com relação à escrita dos seus alunos. Com tantos usos sociais e motivações possíveis para a escrita dos alunos, mesmo na fase em que ainda não estão totalmente seguros quanto às suas convenções, será necessário mesmo continuar com rotinas rígidas e desligadas do letramento? Cook-Gumperz (1991, p. 29) afirma que a alfabetização

[...] refere-se à capacidade para criar e compreender mensagens impressas, bem como às mudanças trazidas por esta capacidade. Contudo, ao mesmo tempo, ela conota uma avaliação da utilidade desta capacidade. Vemos que a alfabetização não pode ser julgada separadamente de alguma compreensão das circunstâncias sociais e tradições históricas específicas que afetam o modo como esta capacidade enraíza-se numa sociedade.

P129 afirma que escreve “*Apenas relatos – registros do desempenho escolar do meu aluno – professor. Infelizmente ainda pouco contribuo neste quesito.*”, em uma concepção que desvaloriza sua própria escrita profissional. Ao queixar-se da sua contribuição o professor mostra que gostaria de manter um status que hoje já não se tem mais (se é que já teve algum dia), do professor como alguém que escreve bem e tem sua produção prestigiada pela sociedade. Mais uma vez, as condições em que o trabalho do professor é exercido na atualidade (pouco preparo, muitas horas em sala de aula etc.) são responsáveis por essa situação de descrédito que o próprio professor se impõe? Ainda como contribuição, Britto (2007, p.76) afirma que “Enfim, o domínio do recurso da escrita se adquire no uso e na reflexão sobre o uso.” Com o uso da escrita como sendo uma obrigação, qual o espaço para a reflexão sobre a escrita na prática do professor alfabetizador?

No próximo item será discutida a prática pedagógica dos professores alfabetizadores, isto é, como os professores trabalham a leitura e a escrita em suas aulas e o que entendem por letramento.

5.1.3 A prática pedagógica dos alfabetizadores

A quinta parte do questionário foi voltada para a prática pedagógica. A primeira questão foi “*Como você trabalha com leitura em suas aulas?*” e apresentou 425 referências. Apenas 3 professores não responderam.

As principais estratégias apontadas para o ensino da leitura foram as rodas de leitura ou leitura compartilhada (45), a contação de histórias (35) e a leitura livre com manipulação de materiais escritos pelos alunos (38). A leitura de imagens (20), a leitura de forma prazerosa (13), a sacola da leitura (8), as dramatizações (10), os projetos (7), as brincadeiras (5), a criação de histórias (3) e a informática (2), mostram como no ensino da leitura na fase da alfabetização tem-se buscado estratégias diversificadas de envolvimento dos alunos com os variados (e, em muitos casos, ricos) materiais de leitura.

P6 afirma que trabalha a leitura “*Lendo para os alunos, proporcionando momentos de leitura silenciosa, oral, coletiva, individual e compartilhada. Contemplando os diversos gêneros textuais.*” P29 descreve um momento de trabalho com a leitura, em que afirma: “*Leio p/ os alunos, as cças acompanham no texto e param numa determinada palavra; elas ganham uma lista e colocam o nº entre parênteses na frente da palavra que eu ditar, ou circulam a palavra ditada.*”, em exemplo de atividade de alfabetização. São citados a interpretação de texto por 27 professores e os ditados por 3. Outras respostas amplas, como de *várias maneiras, incentivando, ensinando*, tiveram 15 citações.

São 34 as referências ligadas à biblioteca da escola ou na sala de aula. P13 diz: “*No início do ano realizamos leitura de tudo que tem na escola, no decorrer do ano os alunos frequentam a biblioteca e os livros estão à disposição na sala.*” Serra (2004, p. 79), ao abordar a questão das políticas públicas de promoção da leitura, afirma que

Em cursos de formação de professores também comprovamos, com tristeza, essa grave lacuna: não considerar a biblioteca da escola como parte integrante da ideia de educar. A biblioteca e a formação de leitores não são uma prioridade dos cursos de formação de professores, quando deveriam ser seu carro-chefe. Como pode um professor se formar distanciado das práticas de leitura e escrita e da presença das bibliotecas?

Já P99 afirma que trabalha a leitura *“Lendo para as crianças, fazendo-as levantar hipóteses, deixando-as manusear livremente os materiais, quem já sabe ler lê para o amigo...”*, onde a interação e a participação dos alunos parece permitida e estimulada. Segundo Chartier (1998, p. 10), em artigo que aborda a alfabetização e os objetivos visados pelos alfabetizadores ao longo da história “a compreensão de textos ouvidos, contados pelo professor, constitui a preparação para a compreensão em leitura.” A leitura do professor para os alunos foi citada 30 vezes.

Alguns professores citaram materiais que utilizam nas práticas de leitura, mesmo sendo este o foco da próxima questão. Por exemplo, o professor P58 diz: *“Em grupos, estudando as palavras, trabalhando-as com materiais concretos, alfabeto móvel”* e P69 *“Leitura dos cartazes (alfabeto, números...) leitura de imagens”*. São relatados: gêneros do cotidiano (23), poesia (22), livros (16), gibis (12), textos informativos (11), parlendas (9) e literatura infantil (5). A ambientação para a alfabetização, com o uso de cartazes foi citado por 6 professores. O uso do alfabeto móvel e de fichas de leitura, materiais tipicamente do espaço escolar foram citadas por 21 professores.

Em comparativo com a pesquisa realizada pela SEC (JOINVILLE, 2004), a leitura do professor não aparece mais como a principal voz na sala de aula. Rodas de leitura, momentos compartilhados de construções coletivas são muito mais presentes. Abre-se, desta forma, um caminho para transformar a sala de aula em lugar de envolvimento com várias leituras, de contato com diferentes materiais escritos, onde professor e alunos possam compartilhar suas experiências.

Os materiais já citados, no momento em que o professor deveria falar sobre como trabalha com a leitura em sala de aula, antecipam a questão seguinte. Mostram também como as práticas citadas na pesquisa desenvolvida pela SEC (Joinville, 2004) e já apresentada no capítulo anterior, que eram voltadas para alunos com dificuldades, como os jogos e o alfabeto móvel, na atualidade, fazem parte do cotidiano da alfabetização.

Como questão seguinte, relacionada à prática pedagógica, foi perguntado: “*Quais os tipos de material de leitura que você prioriza na sala de aula com os seus alunos?*”. Apresentou 502 referências e 1 professor não respondeu.

Os gêneros literários foram citados em um total de 116 referências, com destaque para a literatura infantil (33 vezes), contos (20 vezes), fábulas (14 vezes), contos de fadas (6 vezes) e gêneros literários diversos (6)²⁸. São os mais recorrentes e podem remeter ao prazer pela leitura, também são citados como importantes nas leituras realizadas pelos professores e descritos em outras partes das análises dos questionários. Ramos (2006, p. 99), ao falar da criação e difusão da literatura infantil afirma que

o papel da literatura dentro da escola é essencial, pois difere dos livros didáticos, na medida em que é na literatura de ficção que o leitor pode encontrar personagens paradoxais. [...] São personagens que talvez façam o leitor se ver no texto, se confrontar com o texto e, assim, reinventar seu mundo, pois só a literatura de ficção abre espaço para vivermos outras vidas.

É inegável a importância que têm os gêneros literários no ambiente escolar; contudo, são gêneros já tidos como típicos de tal ambiente, não contribuindo sua exclusividade, de fato, para o letramento pleno do estudante, que precisa ser apresentado aos mais variados gêneros. Como afirma Koerner (2010, p. 44), ao discorrer sobre os gêneros no contexto familiar e escolar,

Assim, a despeito de toda dificuldade que possa representar um trabalho envolvendo gêneros discursivos em turmas que se encontram em processo de aquisição da escrita, em que todas as dificuldades com a escrita da língua ganham maior saliência, uma proposta pedagógica que envolva a criança já no início de sua trajetória em práticas sociais com a escrita certamente gerará nela o reconhecimento desta modalidade como instrumento de interação social.

O jornal na sala de alfabetização é um material de leitura citado por 48 professores. Foram citados também os livros em geral (41) e as revistas, incluindo revistas em quadrinho e gibis (71). As músicas, cantigas e a sonoridade dos poemas e poesias fazem parte das formas como é trabalhada a leitura para 43 professores alfabetizadores, assim como o lúdico presente nos jogos aparece em 20 citações. Também as parlendas, adivinhas e trava-línguas tiveram 22 ocorrências.

²⁸Muitos contos e fábulas pertencem à literatura infantil, mas devido à nomenclatura adotada pelos professores não se pode caracterizar como tal, então optou-se por manter da forma como os professores declaram.

O trabalho com gêneros variados, sem mencionar qual gênero, é citado por 16 professores. Os gêneros do cotidiano social receberam 49 citações, sendo que algumas das maiores ocorrências foram das receitas (9), rótulos (8) e convites (3). P82 traz um exemplo de variedade de gêneros para se trabalhar a leitura: *“Poesias, parlendas, regras de jogo, receitas, fábulas, contos de fadas, gibis, textos informativos, bula, documentos, contos...”*. São gêneros literários, combinados com gêneros do cotidiano social das crianças que acabam ampliando os usos da escrita da escola para o espaço social. Tal resposta serve de indicativo de que este professor foi apresentado às teorias do letramento, especialmente perceptível quando aborda gêneros tão variados.

O alfabeto colado nas paredes das salas de aula, ou o alfabeto móvel para o aluno montar as palavras, os cartazes, os textos preparados pelo professor em fichas de leitura, são exemplos de materiais de leitura citados por 66 professores. Assim como o livro didático, citado por 10 professores, são os materiais mais tradicionais nas salas de alfabetização.

A variedade de materiais citados pelos professores alfabetizadores como priorizados quando trabalham com a leitura, com muitos gêneros do cotidiano social da criança, podem servir como um indicativo de sua preocupação em buscar as primeiras referências para a leitura nos materiais conhecidos pelo aluno. Segundo Ferreiro (2002, p. 27)

Há crianças que ingressam na língua escrita por meio da magia (uma magia cognitivamente desafiante) e crianças que entram na língua escrita pelo treino de habilidades básicas. Em geral, as primeiras se tornam leitoras; as outras têm um destino incerto.

O tipo de ferramenta utilizada fala muito sobre o trabalho que é feito. É possível perceber como o letramento está presente na prática pedagógica do alfabetizador a partir do uso de materiais voltados para as práticas sociais dos alunos. Conciliar o cotidiano com o escolarizado, sob a forma de materiais típicos daquele contexto, pode ser uma significativa alternativa para a efetivação do alfabetizar letrando, como se refere Soares (2009) quando afirma que “o ideal seria: alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado”.

Na questão seguinte, foi solicitado ao professor para que “*Enumere de 1 a 4 por ordem de ocorrências (1 para a maior ocorrência e 4 para a menor) as alternativas presentes na sua sala de aula:*” com as alternativas: “*Leitura de histórias para seus alunos*”; “*Leitura de livros didáticos ou paradidáticos*”; “*Leitura de poemas*”; “*Troca de textos entre alunos*”. A escolha das opções da questão se deu em consonância com as principais sugestões de atividades oferecidas no documento oficial da Secretaria de Educação de Joinville (2008), “*Alfabetização em contexto de letramento*”, já apresentado.

Foram consideradas válidas apenas as respostas que observaram o critério de escolha de ordem, ou seja, uma opção para cada nível, anulando 46 respostas (33,3%). Uma preocupante constatação foi a de que 1/3 dos professores não entendeu o enunciado da questão, invalidando a sua resposta. Sem deixar de refletir sobre o instrumento de pesquisa, que mesmo após ter passado por pré-teste, não está livre de diferentes interpretações, o índice tão expressivo de respostas inválidas pode sugerir que o professor talvez não esteja habituado a esse tipo de leitura.

A leitura de histórias pelo professor para os seus alunos apresentou a maior ocorrência com 61 respostas. A leitura de poemas (23) ficou sendo a segunda opção mais recorrente, seguida pela troca de textos 8 entre os alunos. Somente 1 professor citou os livros didáticos ou paradidáticos como opção mais frequente. Observa-se o pouco espaço para que os alunos também mostrem os conhecimentos sobre a escrita que trazem do seu espaço social. Além disso, o uso de textos do domínio literário²⁹ ficou plenamente reforçado.

Para a questão “*Como você trabalha com a escrita em suas aulas?*”, foram encontradas 443 referências e 11 professores não responderam. Houve ainda dois professores que afirmaram já ter respondido a esta questão, quando na verdade anteriormente era perguntado o que ele, como sujeito inserido na atual sociedade grafocêntrica, escreve. Para estes professores a escrita profissional se confundiu com a escrita pessoal. Também 8 professores responderam que trabalham de diversas maneiras, sem especificar.

As escritas espontâneas, escritas dirigidas e reescritas aparecem em 98 citações. O uso do “*texto*” como referência para o trabalho com a escrita aparece em 45 citações e os livros em 11 citações. A oralidade e a memória em 25 citações.

²⁹ Assim como já ficou evidenciado na questão anterior: “*Quais os tipos de material de leitura que você prioriza na sala de aula com os seus alunos?*”

Entre os gêneros têm destaque os gêneros do cotidiano (28), parlendas (21) músicas e cantigas (18) e os cartazes (7). Ainda citam como referência para o seu trabalho com a escrita as práticas sociais e contextualizadas 11 professores. A sondagem de conhecimentos prévios dos alunos faz parte do trabalho com a escrita conforme a citação de 8 professores.

O alfabeto, as listas e fichas de leitura aparecem em 59 citações. Também foram mencionados: as frases (11), atividades como os ditados (9), que envolvam o traçado da letra (9), cópia (8), ortografia (4), os cadernos e agenda diária (8). Também está presente a escrita do nome (11), brincadeiras (21), imagens (11), recorte (5), projetos (4) e materiais concretos (3).

Ao discutir a aquisição e circulação da escrita na formação escolar, conforme afirma Cerutti-Rizzatti (2011, p. 18),

Ler um livro constitui um evento de letramento cuja valoração tende a ser diferente de um entorno sociocultural para outro. Há contextos familiares e contextos sociais mais amplos, por exemplo, em que esse evento é corriqueiro e habitual: há, ainda, outros entornos em que o evento se limita a uma imposição escolar (ou institucional de outra natureza) nem sempre bem-vinda. O mesmo se dá com a leitura de jornais, de textos em suportes online, de contratos e textos técnicos em gêneros que caracterizam as diferentes esferas da atividade humana. As pessoas, dependendo de suas características socioculturais e das implicações econômicas do entorno em que vivem, tendem a atribuir diferentes valores aos usos da escrita e, como consequência, a participar de modo mais efetivo ou menos efetivo dos variados eventos de letramento que têm lugar na contemporaneidade. A natureza dessa participação parece atender as suas especificidades culturais e não é objeto de hierarquização ou de valoração, mas de reconhecimento. À escola, porém, compete a função de amplificar a participação dos sujeitos em tais eventos, em nome do empoderamento que isso potencialmente lhes confere.

A grande ligação entre o que o professor diz que escreve, analisada em ponto anterior, e como ele trabalha a escrita em suas aulas pode, mais uma vez, remeter à concepção da escrita como tendo seu espaço por vezes restrito ao domínio escolar, como escrita profissional. Defendendo a ampliação deste conceito, Colello (2010, p. 98-9), ao discorrer sobre as relações entre o letramento escolar e o letramento social, afirma que

Se é verdade que a escola promove a aprendizagem da escrita, é igualmente verdadeiro que as intervenções pedagógicas fazem mais que isso: elas favorecem experiências diferentes do letramento social, mas que da mesma forma, não se confundem com a estrita aprendizagem da língua. [...] Entender esses âmbitos de abordagem significa aprofundar a compreensão do fazer escolar, podendo estabelecer relações deste com o aprendizado informal de uso da escrita no contexto da sociedade; significa

também valorizar o trabalho escolar, sobretudo onde ele costuma ser menos visível.

A maioria dos professores alfabetizadores compreende que a escola tem uma significativa contribuição a dar na formação de sujeitos letrados, à medida que oferece possibilidades de contato com diferentes materiais escritos. Na sequência serão apresentadas as análises referentes ao entendimento que o professor alfabetizador tem sobre o letramento.

5.1.4 O letramento para os alfabetizadores

Na última questão sobre a prática pedagógica, *“O que você entende por letramento?”*, foram observadas 247 referências e 5 professores não responderam. Segundo Koerner e Heinz (2012), em pesquisa realizada com professores da educação infantil sobre o letramento, os professores estão tendo contato com as teorias do letramento, assim como vêm compreendendo a função social da escrita e a necessidade de envolvimento em tais práticas.

Na concepção mais comum, para 63 referências, o letramento aparece associado à capacidade de compreender e interpretar o que está escrito. Como exemplo, P27 afirma: *“É quando o ato de ler e escrever possui um significado. Quando o indivíduo decodifica/ entende o que escreve ao ler.”* Este entendimento não considera as práticas sociais, mas acaba sendo uma versão bastante corrente no espaço escolar.

Este parece ser o caso de P44 quando afirma que letramento *“É a compreensão do que está a sua volta, mesmo quando ainda não sabe ler.”* A adoção de tal entendimento reafirma a concepção de um aluno idealizado, presumido, desconsiderado das suas reais práticas sociais.

O próprio conceito de alfabetização na atualidade não admite mais a falta da compreensão no processo da aprendizagem da leitura e da escrita. Chartier (1998), afirma que a atual demanda social da alfabetização passa a ser o domínio da cultura escrita, a compreensão dos textos de diferentes origens (em detrimento da decifração) e a capacidade de produção de textos (em detrimento da cópia e do rigoroso traçado das letras). Neste quadro, a maneira como o professor entende o

processo de alfabetização passa por reconstruções, assim como as demandas sociais sobre a alfabetização e as competências que se esperam dos professores.

Os alfabetizadores afirmam que o letramento está ligado às práticas e usos sociais da escrita em 43 referências. Para P56, “*É uma competência do uso da língua escrita na prática social.*” Nesta citação talvez o professor tenha feito uma referência não muito clara a Kleiman (1995, p. 15/6, grifo da autora) ao afirmar que

O conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o ‘impacto social da escrita’ dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências *individuais* no uso e na prática da escrita.

As citações relacionando o letramento especificamente aos gêneros ou listando alguns deles somam 21 ocorrências e outras 6 fazem referência ao texto. O uso da palavra “texto” não deixa evidente se há, de fato, uma relação com o letramento, uma vez que texto é palavra bastante comum no ambiente escolar e pode designar qualquer tipo de escrita, ainda que não se constitua como um gênero, como algo que circula socialmente.

Ligada à noção de *apropriação*, defendida por Soares (2009), são 9 referências. Como P32 afirma, “*No letramento a criança (pessoa) se apropria das competências da língua escrita utilizando em práticas sociais.*” Tomar a escrita como propriedade representa um avanço para a diversificação dos seus usos. Reafirma-se que para Soares (2009, p. 18), letramento é “o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

Para P33 o letramento “*É compreender e interpretar o mundo ou aquilo que leu a partir de uma reflexão, construindo assim sua autonomia para responder as exigências da sociedade.*” Esta referência e outras 8 podem ser entendidas como aproximadas da conotação que Paulo Freire (*apud* KLEIMAN, 1995) traz para a alfabetização, como leitura de mundo, organização reflexiva do pensamento, desenvolvimento da consciência crítica e libertação.

O poder transformador atribuído à escrita, tanto na sociedade como para o indivíduo que adquire a habilidade de seu uso, parece ser o caso das citações de 8 professores. Poderes mágicos conferidos à escrita e à responsabilidade do professor alfabetizador, como aquele que introduz o sujeito na compreensão dos materiais escritos, são algumas das repercussões que advém da citação do

professor P4: “São práticas que envolvem a leitura e a escrita socializada e que possam repercutir e modificar a sociedade.”

P117 afirma que “A criança pode ser letrada sem estar alfabetizada.” Esta fala e outras 6 referências estão ligadas a afirmações de Magda Soares (2004b, p. 92) – com citações também em outras obras da autora e nos estudos de Kleiman (1995) entre outros – “analfabetos podem ter um certo nível de letramento: não tendo adquirido a tecnologia da escrita, utilizam-se de quem a tem para fazer uso da leitura e da escrita”.

Os usos que as pessoas que não passaram pelo processo de escolarização fazem da escrita no seu cotidiano podem ser muito variados. Quando se usa como referência o que as pessoas fazem no contexto social com a escrita, ou seja os eventos de letramento de que participa, a definição de letrado ou iletrado dependerá dos significados que a escrita assume para o grupo social de que participa.

A oralidade está associada ao letramento em 4 referências, sem considerar as citações dos professores que falam da leitura. Outras 3 referências estão ligadas às habilidades que são adquiridas, como por exemplo, a citação de P25: “Letramento é a habilidade que o sujeito adquire para utilizar-se da escrita com competência e desenvoltura garantindo assim, sua inserção nas diversas instâncias sociais.” Marcuschi (2001), baseado em Shuman (1993), afirma que nas discussões em que o letramento é entendido como habilidade são estabelecidas relações da escrita com as formas padronizadas de uso, medindo a adequação ao padrão e obscurecendo os modos como a escrita é usada.

Em outras 5 referências a palavra “*decodificação*” aparece para afirmar que as práticas que vão além da decodificação são o letramento. Houve um caso (P69) que menciona a “decodificação do código escrito”, ao se referir a letramento, numa nítida confusão com a definição mais básica de alfabetização. Em 2 referências, os professores acreditam que ser letrado é ter domínio do código escrito.

Segundo P91, “a criança deve conhecer a letra para depois partir para sílaba até chegar na palavra.” Refletindo sobre a resposta do professor, ela não responde a questão sobre o que entende por letramento, mas mostra a sequência do método sintético, em que se considera a língua escrita um objeto de conhecimento externo a quem aprende e que deve ser dominado seguindo os passos prescritos. P91 trabalha na alfabetização entre 2 a 5 anos, mas tem mais de 21 anos de trabalho na

educação. Tem pós-graduação e formou-se no ano de 1998, quando deveria ter tido algum contato com as teorias sobre o letramento.

Buscando algumas outras referências no questionário sobre o trabalho do professor P91, este afirma que trabalha a leitura do seguinte modo: “*Início da aula uma história ou texto informativo. Leitura no quadro de listas, parlendas, pequenos textos de memória e cantigas. Cantinho da leitura na sala de aula. Cartazes*”. No momento em que descreve as suas práticas não transparece a sua falta de conhecimento sobre o conceito de letramento, mas também não demonstra que ultrapassa os usos escolares da escrita. Percebe-se que nem sempre o tempo de formação pode ser um indicativo confiável sobre o conhecimento das teorias sobre o letramento. O contato com tais teorias poderia favorecer o olhar de P91 sobre suas próprias práticas, percebendo nelas certa intencionalidade voltada para o letramento.

Foram poucas as citações (apenas 4) em que o professor se inclui como alguém letrado ou que vive demandas letradas. Segundo P26, “*Vivemos em um mundo letrado e tudo que observamos e nos trás [sic] informações ou associações com conteúdos é letramento.*”

O letramento assim aparece como um conteúdo a ensinar, como afirma Soares (2004b) e ligado à escolarização quando é associado ao aluno (7 referências), a ensinar (5) e a aprender (6). A alfabetização escolar passou a ser considerada, conforme a autora, aquela que legitima e torna-se o padrão para qualquer atividade visando a aprendizagem da leitura e da escrita. De modo análogo, para a mesma autora (baseada em Cook-Gumperz, 1986; Street, 1995), o letramento escolar vai além do espaço escolar, impondo comportamentos e influenciando as práticas de letramento social.

Segundo Constanzo (1994, *apud* MARCUSCHI, 2001, p. 24/5), “Letramento parece ter hoje em dia tantas definições quantas são as pessoas que tentam definir a expressão. Significa coisas diversas ao longo da história e coisas diversas na mesma época”.

Por tudo que foi visto, são muitas as acepções dadas ao termo letramento pelos professores entrevistados. Desde aqueles que o relacionam às práticas sociais da escrita, até aqueles que apenas ampliam a necessidade de que a leitura feita na escola deva ser melhor trabalhada, não esquecendo daqueles professores que

nitidamente ainda não dão conta do conceito, associando-o ao conceito de alfabetização.

As mudanças recentes na alfabetização, envolvendo métodos, concepções, finalidades têm impactado o professor favorecendo ainda mais as contradições e a instabilidade quanto às concepções que envolvem a sua prática pedagógica. Young (2007, p. 1298), em artigo que discute “para que servem as escolas”, afirma que

A inovação, seja ela associada a criar novo conhecimento (na universidade) ou ampliar a aquisição de conhecimento poderoso para novos grupos de alunos, demandará que cruzemos fronteiras e coloquemos identidades em questão. Em outras palavras, a melhoria das escolas sob esta perspectiva irá envolver tanto a estabilidade quanto a mudança.

Segundo Cerutti-Rizzatti (Ib. id., p. 303), “Educadores tendem a ser temporariamente convencidos a uma mudança de postura didático-pedagógica, sem, no entanto, haver a devida apropriação conceitual acerca das razões pelas quais as mudanças são propostas.” As “fronteiras do letramento” cada vez mais alargadas ou então circunscritas, segundo Cerutti-Rizzatti (2012), têm implicações complexas no universo educacional e permitem que o professor alfabetizador continue perguntando: o que é alfabetização e o que é letramento?

Não se pode perder de vista que esse professor é alguém singular, envolvido em variadas práticas sociais com a escrita e que tem percepções e valores singulares atribuídos a estas práticas. As escolhas (ou não) que os alfabetizadores fazem para ensinar a língua escrita a seus alunos passam por essas percepções.

Na próxima sessão o contato mais aproximado com os professores alfabetizadores, através de entrevistas, vem contribuir para a reflexão sobre os dados apresentados até aqui.

5.2 Conversas com as alfabetizadoras

No final do questionário estava a pergunta: “*Você concorda em colaborar com esta pesquisa sendo entrevistado (a), com total sigilo de identidade e de informações?*”. Do total de 138 professores que responderam ao questionário, 43

responderam afirmativamente a esta questão e completaram seus dados na questão seguinte, para que fosse possível o contato para a entrevista.

Além do espaço para os dados de contato do professor, também foi deixado um espaço para sugestões com o seguinte enunciado: “*Caso julgue necessário, utilize o espaço abaixo para apresentar sugestões ou complementar com alguma informação*”. Nesta parte foram acrescentadas pelos professores solicitações para informar sobre cursos e formações ligadas ao tema da pesquisa ou complementar alguma questão. Também houve uma queixa de um professor (P19) quanto ao volume de pesquisas, quando afirma: “*Já preenchemos algumas vezes, tá na hora de acabar com isso*”. Quem sabe este professor esteja esperando mais do que somente pesquisas, a cujos resultados muitas vezes não tem acesso?

Serão apresentadas análises referentes a cinco entrevistas com professoras alfabetizadoras³⁰. Após uma breve apresentação das professoras entrevistadas referente aos dados de formação e atuação profissional, será proposta uma análise de seus dizeres cruzando-os com as informações obtidas por meio do questionário, previamente respondido.

A professora E1 atua entre 16 a 20 anos na educação e mais de 11 na alfabetização, em dois turnos na mesma instituição escolar de grande porte da área urbana. Formou-se em 1997 e já alfabetizava antes das mudanças na legislação para o ensino de nove anos e também antes da adoção das noções de letramento como diretrizes na rede para a alfabetização. Em seu questionário (P45), relaciona o letramento à “*Leitura do mundo. Todo tipo de leitura possível uma placa com figura, símbolo até um texto complexo*”, e a diferentes gêneros escritos que circulam no meio social. Também afirmou trabalhar a escrita partindo de parlendas, músicas, textos de memória, em produções textuais de reescrita ou criação baseada em imagens. Mesmo atuando em substituição a outros professores em outras turmas, afirma ter como preferência as turmas de alfabetização.

A segunda entrevista foi realizada com a professora denominada E2, que se formou em 1998, atua há mais de 11 anos na educação e há quase 10 na alfabetização em uma escola pequena do grupo de escolas denominadas rurais, apesar de receber crianças na maioria provenientes de áreas urbanas próximas. Em seu questionário (P126) afirmou que trabalha atualmente no período matutino.

³⁰ O dado relativo ao gênero do professor não entrou como questão na pesquisa, mas foi observado pela pesquisadora na entrevista.

Entende o letramento como “*a compreensão e o uso da língua oral e escrita no cotidiano, fazendo que o indivíduo avance em seus conhecimentos para sua autonomia social e econômica.*” Trabalha com a escrita de forma “*contextualizada baseada em textos que despertem o interesse do aluno [...] e atividades relacionadas que possibilitem o avanço nas hipóteses de escrita.*”

Quando fala da sua carreira profissional, E2 afirma ter trabalhado com a educação infantil na rede privada, em turmas de pré-alfabetização e que ao ingressar na rede pública foi convidada pela diretora da sua escola a assumir a turma de alfabetização, avançando pouco em relação à idade dos seus alunos (média de 5 a 7 anos de idade nas turmas citadas). Seria indicação de certo perfil para trabalhar com crianças dessa idade, para ser alfabetizador?

A professora E3 tem mais de 15 anos na educação e 2012 foi o seu primeiro ano como alfabetizadora em uma escola de grande porte da rede municipal de ensino. Contudo, já trabalhava com esta turma e na alfabetização de jovens e adultos em outra rede e em outros tempos. Trabalha em um turno em sala de aula e no outro em atividades administrativas. Graduiu-se em 2001 e afirma (no questionário P51) que entende o letramento como “*o domínio da tecnologia da escrita e o domínio de competências de uso dessa tecnologia. Saber ler e escrever em diferentes contextos e situações, é entender a função social da leitura e escrita.*”

Nem sempre a estabilização do professor em um ano ou nível de ensino é consolidada. E3 afirma que passou por todos os níveis, dos pequenos à alfabetização de jovens e adultos, anos finais do ensino fundamental e ensino médio e em diferentes tempos e espaços. A professora E3 corrobora com a afirmação de Huberman (1995, p. 38), que o

o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades.

A professora E4, em seu questionário (P9) afirma que entende as “*atividades feitas com os alunos, com as quais se utiliza a vivência: lista de compras, frutas, bilhete etc...*” como letramento. Trabalha na educação há mais de 21 anos e atua exclusivamente na alfabetização entre 16 a 20 anos em uma escola de médio porte da área rural. Formou-se em 1988, tem pós-graduações em orientação escolar e em Educação Infantil e Séries iniciais e participa sempre em formações

complementares, palestras e cursos sobre alfabetização. Com toda a sua experiência, afirma que continua procurando formações e novos cursos que possam sempre agregar novos conhecimentos em metodologias e práticas e enfatiza a necessidade de socializar experiências com outros professores.

A professora E5 é aquela que tem menos experiência entre as entrevistadas, trabalha na educação há 10 anos e na alfabetização atua entre 2 e 5 anos em uma escola de médio porte da área urbana de Joinville. Formou-se em Pedagogia em 2006 e possui pós-graduação em Educação Infantil e Séries Iniciais e em Gestão Escolar. Atua na alfabetização no período vespertino e na educação de jovens e adultos no período noturno em outra comunidade. Em seu questionário (P137) afirma que entende que o letramento *“é mais que ensinar a ler e escrever... é fazer sentido na parte da vida do educando.”*

A escolha das professoras que foram entrevistadas se deu conforme os critérios já mencionados (considerando variação média de tempo de serviço na educação, na alfabetização e tempo de formação). Como outra característica comum entre as professoras, mas que não foi prevista como critério de inclusão, foi que todas atuam em bairros localizados em regiões periféricas de Joinville, variando entre rurais e urbanas.

Na sequência apresento algumas análises divididas entre as concepções não só de letramento, mas também de formação, desenvolvimento profissional e trabalho, presentes nos discursos das professoras e aquelas perceptíveis nas práticas descritas por elas.

5.2.1 Concepções de letramento das professoras entrevistadas

Para quatro das entrevistadas o principal contato com o letramento veio a partir de cursos de formação continuada para alfabetizadores, oferecido na rede, mas também, segundo E2 (p. 1, l. 22-25),

[...] cursos de capacitação, em congressos, no meio mesmo, nosso, né. A gente acaba ouvindo, vai atrás, acaba lendo mesmo revistas afins, então, artigos, vai tendo conhecimento, autores que hoje se preocupam mais com essa questão de letramento, não só com a alfabetização.

Também é citada, por E3 a pesquisadora e formadora de professores, Rosana Mara Koerner, que atua com a alfabetização e o letramento na região como influência para conhecer e desenvolver práticas letradas na escola. Corrobora para estes dados as respostas apresentadas pelos professores nos questionários, em que se percebe o movimento de busca de constante atualização.

Adentrando as questões levantadas com a inserção da temática do letramento como foco da prática de alfabetização, E2 (p. 39-41) afirma que, *“Embora a gente já tivesse essa orientação e já fizesse a leitura dentro da sala de aula e de trabalhar textos diversificados, mas não se pensava naquele retorno de uma maneira tão sistemática, mais fundamentada talvez.”* Observa-se que a professora associa o letramento à leitura e ao trabalho com textos.

O contato com experiências de alfabetização³¹, mesmo antes das discussões sobre o letramento, traz esse enfoque das mudanças e das percepções dos professores. Segundo E2 (p.4, l. 9-12),

Se tivesse hoje que alfabetizar com o método silábico, eu não daria conta? Daria, claro! Somos profissionais. Só não sei até que ponto seria interessante para a criança, e quanto isso geraria de conflito entre eu e a criança.

Discutindo o confronto com novas concepções que se depara o professor, Nóvoa (2007, p. 17, grifo do autor) afirma que

Os professores são um grupo profissional particularmente sensível ao efeito da moda, o que levou certos pedagogos a criarem ortodoxias como defesa contra o abastardamento dos seus métodos e técnicas. Uma vez na praça pública, as técnicas são rapidamente assimiladas, perdendo-se de imediato o controle sobre a forma como são utilizados.

Os alfabetizadores se veem como profissionais, educadores, que também respondem às necessidades do tempo e da sociedade atual. Ao falar sobre as mudanças na sua prática, que inicialmente não estavam ligadas ao letramento, E1 (p. 3, l.4-7) afirma que atualmente *“é o que vejo, é o crescimento, é mais trabalhoso, sai da cadeira da acomodação, se eu vejo minhas amigas, com os métodos tradicionais, mas na minha mente não me sentiria muito à vontade”*.

A professora E4 fala de um início com o uso da cartilha, da diferença que existia entre as crianças oriundas de famílias com acesso à leitura em seu cotidiano

³¹ Esse contato pode ser entendido também como descrito por Marcelo (2009) como as horas de observação como estudantes, que também contribuem para a configuração das crenças do professor sobre o ensino.

e aquelas que chegavam a escola sem saber segurar um lápis. Essas diferenças traziam grandes dificuldades para a sua prática como alfabetizadora. Com o tempo de experiência profissional e uma “inquietação” para com a sua prática, passou a produzir novos materiais, além da cartilha ou material tradicional para a alfabetização. A professora E4 destaca que já trabalhava com práticas voltadas para o letramento, mas sem usar o termo. Entrando na fase da diversificação profissional, conforme Huberman (1995), o entusiasmo pela profissão, aliado ao receio de cair na rotina, entre outros fatores, faz com que alguns professores, como a professora E4, busquem novos estímulos e ideias de práticas mais efetivas.

Já E3, que afirma ter iniciado sua trajetória no magistério sob influência dos “ensinamentos de Paulo Freire”, entende como uma continuidade às atuais práticas letradas e aquelas desenvolvidas por ela no início de carreira. Contudo, E3 (p. 4, l. 5 – 9) afirma que

a criança está muito mais estimulada, o mundo cobra esse tipo de visão, de comportamento, a questão das redes sociais, da internet, os meios de comunicação, ela também não se contenta com qualquer coisa, você não prende a atenção dela, não consegue que ela aprenda se aquilo realmente não tiver algum significado pra ela.

Embora Paulo Freire não faça referência explícita ao letramento, pode-se depreender de suas ideias a forte preocupação para com o social, para aquilo que tem significado para a vida do educando, o que o aproxima da prerrogativa central da noção de letramento que é o caráter social que a escrita deve ter, descolada dos limites estreitos do que acontece tão somente no âmbito escolar.

Imbernón (2010) afirma que a instituição educativa não pode mais ser um lugar onde se aprende o básico e reproduz o conhecimento dominante. Isso implica que a educação seja cada vez mais complexa, assumindo-se como manifestação de vida e toda a sua rede de relações e manifestações.

A professora E5 afirma que desenvolveu um projeto sobre o letramento para a conclusão do curso de graduação, na pós-graduação estudou o letramento, mas ainda assim afirma (p. 5, l. 18): “*Não sei se tá correto, mas a gente tenta fazer o melhor*”. Uma “insegurança” quanto ao seu fazer pedagógico seria algo de quem tem menos experiência? Seriam os saberes da experiência aqueles que vão mostrar os limites e possibilidades do trabalho pedagógico?

Huberman (1995) afirma que na estabilização, fase que pode precisar de um período de atuação de 8 a 10 anos para iniciar, o professor passa pela escolha

subjetiva da sua identidade profissional, a consolidação pedagógica e uma sensação de liberdade e afirmação quanto as suas escolhas.

Com base em Tardif (2002), pode-se supor que, entre os saberes do professor alfabetizador, os conhecimentos sobre o letramento não estão localizados apenas como conhecimentos disciplinares vindos da formação acadêmica. Muitos professores nem tiveram este conceito incluído na formação inicial. Também não estão somente como componentes dos documentos e currículo oficial, e, portanto, saberes curriculares e tidos como necessários para o ensino. Ainda podemos pensar no letramento como uma prática que para alguns professores não pode ser definida, mas que faz parte de sua ação, saber da experiência e da sensibilidade que este possui de refletir sobre a sua prática e de buscar ações que promovam a emancipação dos alunos.

Um exemplo de trabalho com a alfabetização que inclui o espaço social dos alunos é dado por E3 (p.2, l. 25-30):

*trabalhando a questão da letrinha A. Trabalho com eles o A. Para que serve o A, o que se escreve com A, etc. E a minha escola fica perto do aeroporto, então A de Avião, A dá pra escrever AVIÃO, então, mas pra que serve o AVIÃO? Então surgiu todo um contexto ali nesta aula de porque do AVIÃO, o que que faz com o AVIÃO, pra onde vai o AVIÃO, quem pode andar de AVIÃO, e ai quem já andou de AVIÃO [...]*³²

O exemplo do avião de E3 só tem sentido para aquela comunidade escolar, localizada perto do aeroporto. Questionando aquilo oferecido e furtado das crianças da comunidade, a professora faz com que a relação das crianças com o avião seja discutida na aula. A concepção de meio de transporte do avião fica renegada ao imaginário dessas crianças, que têm mais concretamente presente o barulho regular dos pousos e decolagens como reorganizador do seu tempo e dos espaços permitidos ou negados a elas.

³²O uso das palavras em letra maiúscula se referem à ênfase dada por E3 em sua fala.

5.2.2 O letramento na prática das professoras entrevistadas

As referências ao letramento escolar aparecem no momento das análises, mas não são as únicas. Segundo Soares (2004b, p. 111), “letramento escolar e letramento social, embora situados em diferentes espaços e em diferentes tempos, são parte dos mesmos processos sociais mais amplos.” A escola, para a autora, tomando as atividades de leitura e escrita sociais, cria seus próprios eventos e práticas de letramento com a automatização e transformação em práticas de letramento a ensinar.

Tais práticas ganham visibilidade nas referências ao uso dos gêneros para a alfabetização citados nas entrevistas: bilhete, receita, cantiga popular. Também são trabalhados aspectos como a estrutura do gênero, a utilidade, quando ele pode ser usado etc. Para relacionar o letramento que já acompanha a criança mesmo antes do início da escolarização, E1 (p. 3, l.4-7) cita os gêneros e a visibilidade do letramento: *“nas coisas que eles compram, shampoos, na alimentação, está inserido no seu dia-a-dia, pensar e o gibi que o pai comprava para eles, já fazem parte da vida deles”*.

As professoras entrevistadas falam de um letramento em ação e que envolva muito mais que os conhecimentos gráficos e notacionais da escrita. Falam da necessidade de continuar trazendo atividades de alfabetização, mas que não são somente estas que compõem a sua prática atualmente. Afirmam trabalhar a alfabetização em conjunto com o letramento. Segundo E1 (p. 3, l.4-7): *“Não que é difícil, tem de pesquisar, antes você trazia coisas prontas, siga modelos, agora tem que estar trazendo textos significativos para eles, está pesquisando, com projetos.”*

Foi possível perceber a noção das professoras de que o simples trabalho com textos (entendidos aqui como referência a gêneros) não é, só por esse motivo, uma prática de letramento, como se observa na fala de E2 (p. 3, l. 24-27):

saindo da escola ela [a criança] terá estes textos numa situação de utilidade real, dificilmente iria encontrar numa revista um texto do coelhinho, dos olhos vermelhos com os versos todos embaralhados não tem motivo pra ter, mas a gente tem dentro da escola.

A professora E2 demonstra que compreende atividades de letramento como distintas de atividades que visem tão somente a alfabetização da criança, nas quais,

muitas vezes, os textos são usados sem levar em consideração seus usos sociais. Como afirma Ferreiro (2002, p. 17, grifo da autora) ao falar sobre a leitura e escrita no mundo em transformação, “estar ‘alfabetizado para continuar no circuito escolar’ não garante estar alfabetizado para a vida cidadã.”

Durante a entrevista E5 afirma que trabalha com um tema ou projeto centralizador com cada turma e em 2012 usa a “girafa”, buscando sempre novas propostas em que o tema esteja presente. Relaciona com o cotidiano da turma os textos trabalhados (poesias, contos, entre outros) e a sua interpretação. Por ter um aluno na turma com deficiência auditiva trabalha com libras. Pode-se indagar: o uso de um tema tão afastado do cotidiano dos alunos e que pode remeter aos modos de alfabetização que os professores vivenciaram como alunos (introduzir a sílaba gi usando a palavra girafa), também poderia ser um indício de que as vivências como aluno ainda estão guiando algumas escolhas desta professora?

Ao falar das atuais práticas, em contraponto com as práticas exclusivamente de aquisição da escrita, que possam envolver a oralidade, E5 (p. 4, l. 5 – 7) diz: *“Não que não alfabetize, a gente aprendeu não foi. Só que às vezes, a gente, eu pelo menos, se tivesse um pouquinho mais de conversa, de percepção e no letramento a gente consegue fazer com que a criança perceba algumas coisas...”*

O desenvolvimento da oralidade na escola visa fazer com que a criança consiga dizer o que sabe. Segundo Kleiman (1995, p. 27), “a maior capacidade para verbalizar o conhecimento e os processos envolvidos numa tarefa é consequência de uma prática discursiva privilegiada na escola que valoriza não apenas o saber mas o ‘saber dizer’”.

Ainda E5 (p. 3, l. 19– 21) declara: *“Porque tem oralidade... eles acabam pegando mais. Então, a escrita, escrita, ah tem que escrever, tem, mas não é tão fundamental na idade deles, mais a oralidade, deixar eles aguçados, buscar.”* Fica a dúvida se realmente é à linguagem oral que a professora se refere ou se é à oralização de tudo que está escrito como facilitadora da aquisição da linguagem escrita.

Em síntese pode-se observar individualmente em cada professora entrevistada diferentes concepções sobre o letramento. As entrevistas vêm complementar e também desvelar contradições, iluminar incompletudes ou trazer complementações dos dados obtidos nos questionários.

A professora E1 destaca os diferentes materiais que usa para alfabetizar letrando e também para trabalhar com a escrita e com a leitura em suas aulas. Para o incentivo à leitura fala da leitura prazerosa e da leitura informativa, mas não se percebe como alguém que também pode ampliar a sua leitura para além do profissional.

A professora E2 afirma que vai além da alfabetização, incluindo o cotidiano e diferentes portadores de textos, mas que não deixa de abordar atividades de organização e sistematização da escrita. Demonstra que tem confiança na forma como alfabetiza, já que não tenta camuflar ou omitir atividades que estimulam a consciência fonológica e as relações entre as unidades sonoras da palavra e sua forma gráfica.

A professora E3 mostra como busca no cotidiano dos alunos os elementos para introduzir discussões sobre a construção da escrita e também a reflexão sobre o cotidiano em que vivem. Não vê mudanças significativas nas suas práticas, pois afirma que já tinha este entendimento desde seus primeiros anos de docência.

A professora E4 demonstra que está sempre em busca de novidades, de formas de ressignificar sua prática e de transformar o cotidiano dos alunos. O foco no profissional também é percebido nesta professora, transformando o letramento em conteúdo de ensino .

A professora E5 fala da sua formação inicial e continuada em contato com as teorias sobre o letramento, mas também transparece como esta ainda não tem segurança quanto as suas práticas e busca referências na sua própria alfabetização.

Observou-se que as concepções e práticas de letramento mencionadas nas entrevistas evidenciaram algumas pistas da compreensão que os professores têm, indicadas em algumas respostas dadas ao questionário. Ao conceituar por escrito o letramento os professores buscam muitas referências de autores ou das teorias, mas é no momento que falam sobre a sua prática que conseguem melhor descrever o seu entendimento e explicitar de que modo as teorias do letramento então sendo refletidas em sua prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio de ensinar/aprender a ler e escrever com significado. P107

O grande volume de tarefas nas escolas, as múltiplas exigências do trabalho de alfabetizar e a própria ampliação das demandas sociais dos usos da leitura e da escrita fazem com que as habilidades e conhecimentos esperados dos professores alfabetizadores sejam cada vez mais ampliados e complexos. O conhecimento é construído socialmente e, portanto, é preciso considerar a multideterminação e as especificidades das relações na escola ao tratar do que se tem atualmente instituído como tarefa do alfabetizador.

Em seu objetivo geral este estudo buscou compreender as concepções sobre letramento dos professores alfabetizadores da rede municipal de ensino da cidade de Joinville. Para responder às questões, realizou-se um estudo teórico que fundamentasse os temas relacionados à formação, desenvolvimento profissional e trabalho docente, assim como os assuntos relacionados à atuação do alfabetizador, ao letramento e à própria alfabetização. A revisão documental, os dados coletados durante o *survey* e as entrevistas realizadas forneceram subsídios para a análise a que se propôs esta pesquisa qualitativa e compõem um conjunto que sustenta as considerações que apresento na sequência. Algumas das inquietações e dos desafios encontrados no percurso de elaboração da pesquisa puderam ser compartilhados nesta dissertação e muitas outras questões puderam ser levantadas, além daquelas presentes no início da investigação. Os limites desta investigação e as recomendações para novos estudos também são apresentados como contribuições.

Cabe, neste momento final, sintetizar alguns resultados que ilustram esse percurso de investigação. Inicialmente, discorro sobre a formação e profissão do professor alfabetizador, tendo o espaço escolar e a prática pedagógica do professor como elemento comum. Em seguida, apresento as considerações sobre as práticas de leitura e escrita e as práticas pedagógicas dos alfabetizadores.

Fontes distintas de saberes convergem para a construção dos conceitos de alfabetização e de letramento dos professores alfabetizadores que participaram da pesquisa, mas, a ênfase recaiu sobre as concepções que foram explicitadas pelos

professores na investigação ao falar sobre o que entendem por letramento e como a leitura e a escrita estão presentes na sua vida e nas suas práticas pedagógicas.

Apontando alguns resultados, de modo geral, evidenciou-se que se trata de um grupo bastante comprometido com a sua formação e heterogêneo em sua experiência. As práticas pedagógicas com escrita são variadas, assim como os materiais que servem de referência. O termo letramento parece familiar e compoando a base do que os professores entendem como conhecimentos necessários para alfabetizar.

Os dados referentes à formação mostram que a maioria dos professores tem pós graduação e que participam sempre e frequentemente de formações complementares e na área da alfabetização. São também bastante significativos os dados ao revelar que a maioria dos professores que respondeu ao questionário investe na sua autoformação, algo que fica evidente até mesmo nas leituras voltadas para a atuação profissional e o que denota a valorização da constante formação por parte dos próprios professores.

Contudo, as múltiplas determinações envolvidas nas escolhas formativas (se é que são sempre escolhas!) dos professores ficam evidenciadas pelas amplitudes de especializações e habilitações dos cursos frequentados pelos professores, nos quais se percebe pouco direcionamento para as especificidades da alfabetização. Os cursos voltados para a alfabetização ou mesmo para o trabalho nos anos iniciais do ensino fundamental não são os mais frequentados. Estaria faltando oferta específica de formações voltadas para a alfabetização?

A participação dos professores em formações continuadas, tanto em pós graduações, como demais cursos, poderia ser entendida como atrelada a uma forma de continuidade na escala profissional, ligada à ascensão salarial e profissional. Mas, ao questionar os professores quanto a suas expectativas relacionadas às formações percebe-se que a busca por conhecimentos que implicam diretamente no seu trabalho pedagógico, as metodologias e as práticas, são tidas como mais requisitadas. Será que buscar ou ofertar “qualquer” formação aos professores alfabetizadores vai garantir as metodologias e práticas que o professor espera?

Os dados referentes às práticas de leitura e escrita dos professores alfabetizadores evidenciaram que têm destaque os usos do âmbito profissional, no caso dos professores, o ensino da leitura e da escrita e os registros, documentos e os relatórios que estão atrelados ao trabalho docente. Muito pouco foi mencionado

sobre o professor e suas práticas sociais de escrita, assim como sobre o seu letramento.

Percebe-se nos professores um movimento para mostrar que as suas práticas pedagógicas estão dentro das concepções atualmente vigentes. Mesmo sem saber ao certo como conceituar o letramento, muitos professores optam por descrever o que fazem, buscando mostrar a intencionalidade das suas práticas.

Os discursos do letramento podem ser percebidos na voz dos professores alfabetizadores quando estes falam sobre os modos como vivenciam as práticas pedagógicas de ensino da escrita e da leitura e quando falam dos materiais de que fazem uso. Contudo, levando em conta as exposições dos respondentes a respeito do que entendem por letramento, ainda é possível perceber algumas concepções contraditórias ou até mesmo distantes das discussões acadêmicas e mais recentes sobre o letramento. Também é percebida uma grande responsabilidade que o professor deposita no seu fazer pedagógico e como as concepções de letramento adotadas podem reforçar um ideal de transformação social que não se pode atingir. Esta visão do professor alfabetizador sobre o seu trabalho parece configurar uma espécie de ampliação do mito do letramento, voltado para o lado profissional do professor, algo que ainda não se tem discutido.

Entre os professores alfabetizadores que responderam ao questionário observa-se um maior percentual (66% são formados entre 2000 e 2011) entre aqueles que (supostamente) tiveram acesso aos estudos sobre o letramento na formação inicial. Algumas das compreensões de letramento podem ser relacionadas com a escolaridade dos professores e o tempo de formação, mas as leituras feitas pelo professor também podem ter contribuído neste resultado. O uso de expressões, para descrever letramento, que são apontadas em materiais que circulam prioritariamente em espaços acadêmicos e formativos, pode ser um indício de como os discursos desses professores foi atravessado pelos discursos sobre o letramento durante a formação.

Entendo que o ensino na perspectiva do letramento tem repercussão em todos os níveis de ensino, não limitada à alfabetização. Desta forma, aproveitando o conhecimento e as práticas letradas já desenvolvidas pelos alfabetizadores, pode-se pensar em estratégias para todos os níveis de ensino, onde a escola possa ser realmente um espaço para a formação de sujeitos letrados.

O percurso da investigação foi realizado buscando contribuir com o campo das pesquisas sobre a formação e o trabalho do professor. O elevado interesse dos professores na participação da pesquisa, respondendo ao questionário (43% do total de 318 professores de primeiro e segundos anos que atuam na rede em 2012) ou colocando-se à disposição para a entrevista foi um dado que vem corroborar com a relevância da pesquisa realizada junto aos professores.

Considerando os limites da pesquisa, a necessidade de conciliar diferentes enfoques metodológicos, as subjetividades dos respondentes, mostrando diferentes interpretações e equívocos quanto aos objetivos das questões, de modo geral a investigação alcançou seus objetivos ao relacionar as opiniões e sentimentos com processos de aprendizagem da docência e seus efeitos na sala de aula.

Levando-se em conta as mudanças nas políticas públicas e na maneira de entender o período da alfabetização na vida do aluno que vêm sendo adotadas, considera-se importante fomentar o desenvolvimento de novas pesquisas que investiguem como estes movimentos impactam o trabalho e a formação do professor alfabetizador. Os estudos podem fornecer subsídios para os formuladores de políticas públicas, aproximando a realidade da sala de aula e os modelos de formação e atuação profissional que se espera do professor.

Aos formadores de professores cabe também o desenvolvimento de pesquisas e reflexão sobre a matriz do curso de formação inicial oferecida e de como esta traz reflexos na atuação profissional dos acadêmicos sem perder a perspectiva dos condicionantes do entorno.

Durante a investigação foi possível perceber que para o professor não é fácil trabalhar na perspectiva do letramento, nem falar sobre as concepções que movem a sua prática. O diferencial parece estar no “como” o professor atua, abrindo caminho para as pesquisas etnográficas. No cotidiano da sala de aula, no momento da preparação, da reflexão sobre as necessidades da sua turma, ali um grupo de alunos, “sem nomes”, ganham identidade, passam a ser a Ana, a Júlia, o Gabriel etc...

O contato aproximado com os professores alfabetizadores, tendo assumido no período da pesquisa a minha primeira turma no ensino fundamental na mesma rede de ensino pesquisada, veio como propulsora de um novo olhar para com os professores. Em cada momento de conversa com professores alfabetizadores apaixonados e investindo o melhor que podem na educação me vejo como alguém

que também nutre essa paixão e que está disposta a participar de muitas outras *conversas com quem gosta de ensinar*.³³

³³ Em referência ao livro de Rubem Alves: ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. Cortez Editora, Autores Associados: São Paulo, 1984.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. L. O ser docente: processos de formação e profissionalidade. In: CORDEIRO, Aliciene F. M. (Org.) **Trabalho Docente: formação, práticas e pesquisa**. Joinville: Univille, 2010.
- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. Cortez Editora, Autores Associados: São Paulo, 1984.
- ANDRADE, Ludmila Thomé de. **Professores leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimentos e saberes**. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2007.
- ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Revista de Educação da Pontifícia Católica do Rio Grande do Sul – PUC RS**. Porto Alegre, v. 33, n. 3, set/dez de 2010, p. 174-181.
- ARROYO, Miguel González. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, João Valmir Alves de (org.) **Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARBOSA, José J. **Alfabetização e leitura**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- BOCK, Ana *et al.* **Psicologias: Uma introdução ao estudo de Psicologia**. São Paulo: Saraiva, 1998.
- BORGES, Cecília M. F. O professor da educação básica e seus saberes profissionais. Araraquara: JM Editora, 2004.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 31 ed. São Paulo: Saraiva, 2003.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5 ed. Brasília, DF: Biblioteca digital da Câmara dos Deputados, 2010. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2011.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: orientações gerais. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2011.

BRITTO, Luiz Percival Leme. O ensino da leitura e da escrita numa perspectiva transdisciplinar. *In*: BAGNO, Marcos *et al.* (org). **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. *IN*: RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Global, 2004.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, 1998.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Relações entre formação escolar do leitor, práticas de letramento e eventos de letramento. **Anais 1º SePLISA**, 2011.

_____. Letramento: uma discussão sobre implicações de fronteiras conceituais. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 291-305, jan.\mar. 2012. Disponível em: <Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso: 12 jan. 2013.

CHARTIER, Anne-Marie. Alfabetização e formação dos professores da escola primária. **Revista Brasileira de Educação**. N. 8, maio/ago. 1998

COCHRAN-SMITH, M., & LYTLE, S. Relationship of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *In*: **Review of research in education USA**: American Educational Research Association, Vol.24, pp. 249-306, 1999. Tradução: GEPFPM (Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de Professores de Matemática – FE/Unicamp). Disponível em: <<http://www.jstor.org/pss/1167272>>. Acesso: 20 set. 2011.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. Alfabetização e letramento: o que será que será? *In*: ARANTES, Valéria Amorim (org). **Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2010.

COOK-GUMPERZ, Jenny. Alfabetização e escolarização: uma equação imutável. *In*: _____. **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes médicas, 1991.

FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo, Cortez, 2002.

_____; TEBEROSKY, Ana. Uma reflexão sobre a língua oral e a aprendizagem da língua escrita. Porto alegre: **Pátio – revista Pedagógica**, ano VIII, nº 29, p. 8 – 12, fev./abr., 2004.

FRADE, Isabel C. A. S.; SILVA, Ceris S.R. A leitura dos textos oficiais: uma questão plural. *In*: SILVA, Ceris S. R.; MARINHO, M. (Org.). **Leituras do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Ação cultural para a prática da liberdade e outros escritos**. 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

GERALDI, João Wanderley. Culturas orais em sociedades letradas. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 73, dez. 2000.

GONÇALVES, Mônica Lopes *et al.* **Fazendo pesquisa**: do projeto à comunicação científica. Joinville, SC: UNIVILLE, 2004.

GOODSON, Ivor G. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. *In*: NÓVOA, Antonio (Org.) **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995.

GRAFF, Harvey. **Os labirintos da alfabetização**: Reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

HOLLY, Mary L. Investigando a vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vida de Professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995.

JOINVILLE. Prefeitura Municipal de Joinville: **Concurso Público - Edital 001/2011**, Anexo 3 – Provas e Programas. 2011. Disponível em: <<http://www.sociesc.org.br/pt/concursos-publicos/conteudo.php?&lng=2&id=6768&mnu=7828&top=0&crs=805>>. Acesso em: 24 jan. 2012.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Uma alfabetização pela infância**. Joinville, SC: Horizonte: 2004.

JOINVILLE, Secretaria Municipal de Educação. **Alfabetização em contexto de letramento**. Joinville, SC, 2008.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 7 ed. São Paulo: Ática, 2001.

KLEIMAN, Ângela (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das letras, 1995.

_____. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. *In*: CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise (orgs.). **Ensino de Língua: Representação e Letramento**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2006.

_____; MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2005.

KOERNER, Rosana Mara. **Entre saberes e fazeres da/na alfabetização: o ato de mediar do professor alfabetizador.** Curitiba: Editora CRV, 2010.

_____; HEINZ, Denise Pollnow. Compreensões de leitura, escrita e letramento de professores da Educação Infantil. **Revista Linha Mestra**, ano VI, n. 21, ago./dez. 2012.

LÚDKE, Menga (Coord.) **O que conta como pesquisa?** São Paulo: Cortez, 2009.

_____; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1987.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo.** Revista de Ciências da Educação. 08, p. 7 - 22, 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso: 19 jan. 2012.

_____. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação docente.** Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. *In*: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento.** Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MARIN, Alda Junqueira; GIOVANNI, Luciana Maria. Expressão escrita de concluintes de curso universitário para formar professores. **Cadernos de pesquisa**, v. 37, n.130, jan./abr. 2007.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil** MEC, 2006. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso: 19 set. 2011.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n.78, Abr. 2002.

NÓVOA, António (coord.) **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores.** 2 ed. Porto: Porto Editora, 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n.1, p. 17-35, 2010.

PIAGET, Jean. O desenvolvimento mental da criança. *In*: PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 24 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

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

POSSAMAI, Fabíola; HEINZ, Denise Pollnow. O impacto da cultura organizacional na aprendizagem das organizações. *In*: **Primer Congreso Internacional de Gestión e Innovación de las Organizaciones**. Palmira - Colômbia, 2010.

RAMOS, Anna Claudia. **Nos bastidores do imaginário**: criação e literatura infantil e juvenil. São Paulo: DCL, 2006.

REGO, Lúcia Lins Browne. **Alfabetização e letramento**: refletindo sobre as atuais controvérsias, 2006. Disponível em: < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me03176a.pdf>> Acesso: 19 set. 2011.

RIBEIRO, Vera Masagão (org.) **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Os cursos de especialização na formação continuada de professores da educação básica. *In*:CORDEIRO, Aliciene F. M. (Org.) **Trabalho Docente**: formação, práticas e pesquisa. Joinville: Univille, 2010.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, Set./Dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso: 12 mar. 2012.

SANTOS, Lucíola Licínio. Paradigmas que orientam a formação docente. *In*: João Valdir Alves de Souza (org.).**Formação de professores para a educação básica**: dez anos da LDB. Belo Horizonte, Autêntica, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. V. 14 n. 40 Jan/Abr. 2009.

SCHIOCHETTI, Neuzi Schotten. **Processo até ler e escrever convencionalmente**: concepções de alfabetização e letramento dos professores de Pomerode – UNIVALI, 2004 (Dissertação de Mestrado)

SERRA, Elizabeth D'Angelo. Políticas de promoção da leitura. *In*: RIBEIRO, Vera Masagão (org.) **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim Severino. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, Simone Bueno Borges da. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a formação do professor: Quais as contribuições possíveis? *In*: KLEIMAN, Ângela(org).

A Formação do Professor: Perspectivas da Linguística Aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita:** a alfabetização como processo discursivo. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

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

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação.** N. 25, Jan. - Abr., 2004a.

_____. Letramento e escolarização. *In:* RIBEIRO, Vera Masagão (org.) **Letramento no Brasil.** São Paulo: Global, 2004b.

_____. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. 17 ed. São Paulo: Ática, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 1987.

VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VÓVIO, Cláudia Lemos; SOUZA, Ana Lúcia Silva. Desafios metodológicos em pesquisas sobre o letramento. *In:* KLEIMAN, Ângela B.; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Letramento e formação do professor:** práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2005.

WELLER, Vivian; PFAFF, Nicolle (orgs.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em Educação:** Teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n.101, Set. 2007.

ANEXOS

ANEXO A - Questionário encaminhado aos professores alfabetizadores

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
Programa de Mestrado em Educação

PREZADO (A) PROFESSOR (A),

O presente questionário integra o projeto de pesquisa intitulado: “**O letramento na voz dos professores alfabetizadores**”, com o objetivo de compreender as concepções sobre letramento dos **professores dos primeiros e segundos anos** da Rede Municipal de Ensino da cidade de Joinville. Acreditamos que os dados desta pesquisa possam contribuir com ações de formação continuada, entre outras, que possam se refletir em maior clareza quanto ao letramento na prática do professor alfabetizador. A qualidade das informações obtidas em muito contribuirão para esta pesquisa. Desde já agradecemos sua imprescindível colaboração.

DENISE POLLNOW HEINZ
Pesquisadora responsável

ROSANA MARA KOERNER
Professora orientadora

QUESTIONÁRIO

I. DADOS PROFISSIONAIS

1 - Qual é o seu tempo de serviço na área da Educação:

- | | |
|------------------------------|------------------------|
| a. () Este é o primeiro ano | d. () De 11 a 15 anos |
| b. () De 2 a 5 anos | e. () De 16 a 20 anos |
| c. () De 6 a 10 anos | f. () Mais de 21 anos |

2 - Qual o seu tempo de serviço na Alfabetização (1º e 2º anos)?

- | | |
|------------------------------|------------------------|
| a. () Este é o primeiro ano | d. () De 11 a 15 anos |
| b. () De 2 a 5 anos | e. () De 16 a 20 anos |
| c. () De 6 a 10 anos | f. () Mais de 21 anos |

3- Qual a sua situação funcional:

- | | |
|----------------|----------------------------|
| a. () Efetivo | b. () Contrato temporário |
|----------------|----------------------------|

4- Você trabalha em mais de uma instituição?

- | | |
|------------|------------|
| a. () Sim | b. () Não |
|------------|------------|

5- No ano de 2012 você atua exclusivamente nas classes de Alfabetização (1º e 2º anos)?

- | | |
|------------|------------|
| a. () Sim | b. () Não |
|------------|------------|

6. Qual a sua carga horária semanal?

a. 20 horas-aula

b. 40 horas-aula

7. Período(s) em que trabalha:

a. Matutino

b. Vespertino

c. Integral

II. FORMAÇÃO

8. Qual a sua maior titulação/formação?

a. Superior completo: Pedagogia na modalidade presencial.

b. Superior completo: Pedagogia na modalidade EAD.

c. Superior completo: Outros cursos. Qual: _____

d. Pós-graduação: Especialização. Em que: _____

e. Pós-graduação: Mestrado. Qual: _____

f. Pós-graduação: Doutorado. Qual: _____

9. O curso de graduação que frequentou conta com alguma habilitação específica? Qual?

10. Em que ano se formou na graduação? _____

11. Participa de formações complementares?

a. Sempre

c. Raramente

b. Frequentemente

d. Não participa

12. Se participa, quais são as suas principais expectativas nessas formações:

a. Metodologias/práticas

b. Fundamentação teórica

c. Ouvir especialistas da área da educação

d. Encontros com outros profissionais da educação

e. Reconhecimento e ascensão profissional.

f. Outras motivações. Quais? _____

13. Participa de palestras ou cursos sobre alfabetização?

a. Sempre

c. Raramente

b. Frequentemente

d. Não participa

III. LEITURA

14. Qual o tipo de material que você costuma ler?

15. Assinale na tabela para cada item a opção que mais se encaixa no seu perfil de frequência de acesso à leitura e de informação:

Fonte/Acesso	Diariamente	Frequentemente	Raramente	Nunca
1. Livros	a. <input type="checkbox"/>	b. <input type="checkbox"/>	c. <input type="checkbox"/>	d. <input type="checkbox"/>
2. Jornais	a. <input type="checkbox"/>	b. <input type="checkbox"/>	c. <input type="checkbox"/>	d. <input type="checkbox"/>
3. Revistas	a. <input type="checkbox"/>	b. <input type="checkbox"/>	c. <input type="checkbox"/>	d. <input type="checkbox"/>
4. Internet	a. <input type="checkbox"/>	b. <input type="checkbox"/>	c. <input type="checkbox"/>	d. <input type="checkbox"/>
5. TV	a. <input type="checkbox"/>	b. <input type="checkbox"/>	c. <input type="checkbox"/>	d. <input type="checkbox"/>

IV. ESCRITA

16. O que você costuma escrever? (Cite qualquer atividade de escrita.)

V. PRÁTICA PEDAGÓGICA

17. Como você trabalha com leitura em suas aulas?

18. Quais os tipos de material de leitura que você prioriza na sala de aula como os seus alunos?

19. Enumere de 1 a 4 por ordem de ocorrências (1 para a maior ocorrência e 4 para a menor) as alternativas presentes na sua sala de aula:

- a. () Leitura de histórias para seus alunos
- b. () Leitura de livros didáticos ou paradidáticos
- c. () Leitura de poemas
- d. () Troca de textos entre alunos

20. Como você trabalha com a escrita em suas aulas?

21. O que você entende por letramento?

VI. INFORMAÇÕES FINAIS:

22. Você concorda em colaborar com esta pesquisa sendo entrevistado (a), com total sigilo de identidade e de informações?

() Sim () Não

23 · Deixe seus dados para que seja marcada a entrevista:

Nome: _____

Unidade Escolar: _____

Tel. Fixo: _____ Tel. Celular: _____

E-mail: _____ Melhor horário para contato: _____

24· Caso julgue necessário, utilize o espaço abaixo para apresentar sugestões ou complementar com alguma informação:

ANEXO B - Carta de encaminhamento dos questionários para os professores

Joinville, 25 de janeiro de 2012.

Prezado (a) Professor (a):

Segue no presente envelope um questionário referente à pesquisa de Mestrado “**O letramento na voz dos professores alfabetizadores**”, desenvolvida junto ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE e direcionados aos **professores regentes das turmas de primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental**. Caso seja o seu perfil, convidamos você a participar e contribuir com um pouco do seu tempo. Sua colaboração é voluntária e será mantido o sigilo das informações prestadas. Lembramos também que todo o processo da pesquisa foi autorizado pela Secretaria de Educação de Joinville e segue as resoluções vigentes quanto à ética em pesquisas.

Após responder, lacre o envelope com a fita adesiva localizada na aba do envelope e devolva o questionário à direção da sua unidade escolar. Cabe à direção encaminhar os questionários através serviço de malotes da Secretaria às pesquisadoras responsáveis. Devido aos trâmites da pesquisa, o prazo limite para encaminhamento à direção da sua unidade escolar do questionário é de **24 de fevereiro de 2012**.

Contamos e agradecemos a sua colaboração

Profª Denise Pollnow Heinz

Pesquisadora Responsável

Profª Rosana Mara Koerner, Drª.

Professora Orientadora

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE - UNIVILLE

Programa de Mestrado Em Educação

Linha de Pesquisa: Trabalho e Desenvolvimento Profissional de Professores
Getrafor - Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre o Trabalho e a Formação Docente

ANEXO C. Carta de encaminhamento da pesquisa para a direção das escolas

PREFEITURA MUNICIPAL DE JOINVILLE
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

À

Direção da Unidade Escolar:

(nome da escola)

Prezado (a) Diretor (a) e/ou Auxiliar de Direção:

Solicitamos a sua colaboração para o desenvolvimento da pesquisa de Mestrado intitulada “**O letramento na voz dos professores alfabetizadores**”, desenvolvida junto ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Seguem neste envelope os questionários referentes à pesquisa e requeremos o seu auxílio para o encaminhamento dos questionários aos **professores regentes das x turmas de primeiro ano e x turmas de segundo ano** da sua unidade escolar em um **total de x professores alfabetizadores** na unidade escolar, conforme dados da Secretaria de Educação do ano de 2011.

Lembramos que a participação dos professores na pesquisa é voluntária e que todos os procedimentos da pesquisa foram autorizados pela Secretaria de Educação de Joinville. Em função dos trâmites da pesquisa solicitamos a devolutiva dos questionários até o dia **27 de fevereiro de 2012**, através do sistema de malotes da Secretaria de Educação em nome da Professora **Edilamar Borges Dias, na Supervisão dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**, conforme indicação de devolução que consta no verso do envelope.

Agradecemos a colaboração,

Profª Denise Pollnow Heinz - Pesquisadora Responsável

Profª Rosana Mara Koerner, Drª - Professora Orientadora

Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

Programa de Mestrado Em Educação

Linha de Pesquisa: Trabalho e Desenvolvimento Profissional de Professores Getrafor - Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre o Trabalho e a Formação Docente

ANEXO D - Roteiro das entrevistas semiestruturadas

1. Confirmar as informações pessoais e de formação do questionário;
2. Rever as concepções de letramento fornecidas no questionário pelo professor;
3. O que o professor entende por alfabetizar letrando;
4. Solicitar para que fale sobre uma prática, em sala de aula, em que considera que alfabetizou letrando;
5. Qual o papel que assume práticas que somente alfabetizem na prática;
6. De que forma o professor mensura a alfabetização e o nível de letramento dos seus alunos;
7. As ideias sobre o letramento são novas, possíveis, aplicáveis, ou difíceis distantes da realidade em sala de aula;
8. Quando foi a primeira vez que o professor ouviu falar sobre letramento;
9. Quais as mudanças que percebeu no seu entendimento sobre este conceito durante o tempo;