

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SABERES PARA O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

TEACHER TRAINING: TEACHING KNOWLEDGE FOR TEACHING READING AND WRITING IN THE INITIAL YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

Rejane Maria de Almeida Amorim

*Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
rejane_almeida@hotmail.com*

Luciene Cerdas

*Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
lucienecerdas@hotmail.com*

Resumo

Este artigo apresenta as concepções de alfabetização dos estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro no início da disciplina de Alfabetização e Letramento I, bem como as mudanças e permanências de suas impressões acerca dos saberes para o ensino da leitura e da escrita após a finalização do curso. Os referenciais teóricos que orientam as discussões sobre alfabetização partem dos estudos de Freire (2009), Soares (1998) e Smolka (2012), que consideram a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) no contexto de práticas sociais de seu uso. O estudo possibilitou refletir sobre como se constituem os saberes para o ensino da leitura e da escrita, ancorados em um processo de construção de sentidos advindos da história dos sujeitos.

Palavras-chave: Alfabetização. Saberes docentes. Ensino. Leitura e escrita.

Abstract

The objective of this article is to present the conceptions about literacy of the students of the pedagogy course of the Federal University of Rio de Janeiro. The research was done in two moments. The first one was held at the beginning of the subject on literacy and the second at the end of the course. It seeks to identify changes and permanences in the students knowledge for teaching reading and writing. The authors used were Freire (2009), Soares (1998) and Smolka (2012). These authors study literacy in the context of social use of writing. The study allowed us to reflect on how the knowledge for the teaching of reading and writing is constituted, starting from the process of construction of meanings coming from the subjects history.

Keywords: Literacy. Teacher knowledge. Teaching. Reading and writing.

Introdução

A pesquisa foi desenvolvida no âmbito do projeto de pesquisa *Formação de professores e saberes para o ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental*¹, que tem envidado esforços teóricos e práticos para que estudantes da licenciatura em Pedagogia da UFRJ, professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas do Rio de Janeiro, e docentes do curso de Pedagogia/UFRJ ampliem, conjuntamente, os debates sobre o tema, e articulem experiências com vistas à construção de boas práticas de ensino no processo de alfabetização do Ensino Fundamental. Esse estudo, de cunho qualitativo, que tem como foco central a formação inicial de professores alfabetizadores, foi tecido a partir de uma pesquisa realizada, em duas etapas, com 70 estudantes do curso de Pedagogia da UFRJ que cursaram as disciplinas de Alfabetização e Letramento I no primeiro semestre letivo de 2015.

Na primeira etapa², propusemos aos estudantes que escrevessem sobre as suas vivências de alfabetização, a partir de suas lembranças de infância, com destaque para o ambiente da sala de aula, suas reminiscências sobre a relação com os professores alfabetizadores, e as práticas de ensino (materiais didáticos e atividades propostas pelo professor). Acreditamos que o conhecimento das ideias primeiras de nossos estudantes sobre alfabetização é um caminho para a problematização e reconstrução desses saberes iniciais. Discutem-se, assim, os sentidos e significados³ que essas memórias evocam em suas consciências sobre *o como* e *o que é alfabetizar* e os saberes que construíram sobre ser um professor alfabetizador. Em conjunto com essas indagações chegamos às concepções de alfabetização que cada um conseguiu configurar.

Num segundo momento, aplicamos com esses mesmos estudantes um instrumento de pesquisa, cujas questões versaram sobre os saberes que eles, ao final da disciplina, consideravam essenciais para alfabetizar, levando em conta perspectivas trabalhadas em sala de aula, que reforçam um ensino que visa atender às necessidades formativas dos alunos para uma sociedade em que o não domínio das habilidades de ler e escrever é mais um dos fatores de marginalização das populações. A alfabetização constitui uma discussão sobre inclusão social, sendo a aprendizagem da escrita elemento fundamental do processo de humanização dos sujeitos que se constituem nela e por meio dela.

¹ Esta pesquisa faz parte do conjunto de ações do GRAFE – Grupo de Ações de Ensino, Extensão e Pesquisa Fórum de Ensino da Escrita, e é coordenada pelas autoras.

² Nesse artigo apresentamos sinteticamente o resultado dessa primeira parte do estudo para contribuir com a compreensão do estudo completo. O artigo com a análise completa desse primeiro momento da pesquisa foi apresentado no ENDIPE – 2016, que aconteceu em Mato Grosso do Sul e está publicado nos anais do congresso.

³ As categorias sentidos e significados são tratadas aqui na perspectiva teórica de Vygotski (1998).

Partimos da perspectiva de Gauthier et al (1998, p. 20), que usam a sentença “conhece-te a ti mesmo”, do oráculo de Delfos, de que ainda sabemos muito pouco a respeito dos fenômenos que são inerentes ao ensino, por exemplo, sobre os meios pelos quais os estudantes, na construção da sua identidade docente, refletem sobre seu processo de formação.

Focalizamos, dessa forma, a construção dos conhecimentos teórico-metodológicos sobre alfabetização, a partir do entendimento de que os saberes docentes se caracterizam por sua temporalidade (Tardif, 2000, 2002); os professores adquirem seus saberes no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional, num processo que se inicia nas vivências pessoais, familiares e escolares anteriores ao ingresso no curso de formação, reelabora-se ao longo dele e se consolida no exercício da profissão. “[...] uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos.” (Tardif, 2000, p. 216-217).

Esses pressupostos teóricos, que orientam nossas ações, vêm ao encontro do que aponta uma professora alfabetizadora ao reforçar a importância das experiências escolares vividas na infância na construção dos seus saberes docentes. Diz a professora:

Naquele momento havia acabado de assumir uma primeira série (...) iniciei o trabalho de alfabetização através do processo silábico, pois era a metodologia adotada pelas professoras de primeira série da escola e também aquela pela qual iniciei minha escolarização. (Zibetti, 2005, p. 138, grifos nossos).

Na escrita deste texto, procuramos, portanto, desvelar sentidos e significados apreendidos por esses estudantes ao final de um ciclo de trabalho, estudos e troca de experiências entre professores da universidade, professores da educação básica e estudantes sobre alfabetizar. É oportuno esclarecer que entendemos ser fundamental à formação docente a aproximação dos estudantes com as escolas, crianças e professores que atuam na escola básica, de tal modo que, nas disciplinas específicas de alfabetização, conseguimos convergir esforços na proposição de atividades como: trocas de experiências entre estudantes; visitas e pesquisas às escolas públicas em classes de alfabetização, a fim de trocar experiências com eles; palestras com alfabetizadores convidados a irem até à Universidade; e realização de atividades de escrita com alunos em fase de alfabetização. Todas essas atividades, que já acontecem na disciplina, pretendem causar impacto na formação dos estudantes, que as avaliam positivamente.

Nosso desafio é conquistar um ensino da leitura e escrita que, desde as fases iniciais da alfabetização, busque o desenvolvimento de saberes e habilidades no processo de inserção das crianças nas práticas sociais de uso da língua, em um

contexto permeado pela escrita em sua dimensão interlocutiva; em que não se separa o momento de aprender a ler e escrever do momento de ler e escrever. Dessa forma, a alfabetização deixa de ser vista apenas como aprendizado dos mecanismos de decifração e da capacidade de grafar palavras. Ensinar a escrita demanda interrogar-se sobre o tipo de leitor e escritor que se pretende formar.

Concordamos a com a perspectiva de que

A alfabetização implica, desde a sua gênese, a *constituição de sentido*. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura – para quem escrevo, o que escrevo e por quê? [...] essa escrita precisa ser permeada por um sentido, por um desejo e implica ou pressupõe sempre um interlocutor. (Smolka, 2012, p. 95).

Entendemos que aprender a ler e escrever não pode se reduzir a um exercício técnico. O conceito de alfabetização assumido em nossas pesquisas e em nossas práticas se encontra ancorado no que define Freire (1997), para quem o ensino também não pode ser um inocente processo de transferência de conhecimento do professor para o aluno. “Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo de alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito” (Freire, 2001, p. 19). O processo de alfabetização compreende a leitura do mundo e a leitura da palavra, abrindo possibilidade para a reflexão, a libertação e a criação.

Primeira etapa da pesquisa: os relatos dos estudantes sobre suas experiências escolares na alfabetização

Como afirma Vygotski (1998, p. 132), “[...] uma palavra é um microcosmo da consciência humana”, assim, nessa pesquisa damos voz aos estudantes que revelam sentidos e significados sobre a alfabetização. Seus relatos escritos na primeira aula da disciplina fizeram emergir as concepções de alfabetização, ensino da leitura e da escrita, e do “ser alfabetizador” que os estudantes trazem de suas experiências pré-profissionais e da sua infância.

A análise das informações extraídas desses relatos, que compreendem nessa pesquisa um importante instrumento de informação, seguiu o caminho metodológico dos Núcleos de Significação, inspirados em Aguiar e Ozella (2006), que busca revelar o modo de pensar, agir e sentir dos sujeitos envolvidos no estudo, partindo de um movimento dialético advindo de suas memórias sobre o processo de alfabetização que experimentaram.

As categorias sentidos e significados são analisadas dentro da perspectiva teórica de Vygotski (1998). Os significados referem-se a conteúdos e conceitos mais fixos, construídos historicamente. Já os sentidos aproximam-se de um plano de subjetividade, pois são resultantes da articulação de processos

psicológicos que o sujeito produz. O homem, enquanto ser social transforma o mundo que o rodeia e a si mesmo na sua atividade, por esse motivo, é importante compreender o processo de construção cultural, social e pessoal constituído a partir dos significados. Os significados são, assim, produções resultantes da história e do social. Como exemplo desse processo temos a linguagem, que nos permite a comunicação, a interação e a troca.

Na tentativa de nos aproximarmos das zonas de sentido, de elementos que nos possibilitem analisar questões constitutivas do sujeito, intentamos apreender, nos relatos dos estudantes, conteúdos que combinados são capazes de indicar como estão produzindo seus sentidos a respeito da alfabetização. “A categoria sentido destaca a singularidade historicamente construída.” (Aguiar, 2006, p. 15).

O processo de apreensão de sentidos e significados que a pesquisa seguiu só foi possível pela unidade contraditória do simbólico e do emocional. Tomamos a palavra/signos como nosso ponto de partida (Vygotski, 2001), para iniciar o processo de apreensão dos sentidos, sabendo que uma palavra revela muito mais nas relações que pode ter para o sujeito.

Faz-se necessário explicitar que as duas categorias – sentidos e significados, apesar de serem diferentes, de não perderem sua singularidade (fato que nos leva a discuti-las em separado), não podem ser compreendidas desvinculadas uma da outra, pois uma não é sem a outra. (Aguiar, 2006, p. 13).

Com essa preocupação, após leituras sistemáticas, flutuantes e recorrentes do material escrito pelos estudantes foi possível elencar vários indicadores de falas que se complementavam ou eram contraditórios, e desdobrá-los em quatro núcleos de significação sobre o processo de alfabetização, que foram nominados com falas significativas de estudantes. São eles: 1) Lembro pouco, mas sei que ficava muitas horas copiando o cabeçalho e era cansativo; 2) Já cheguei nesta série sabendo parcialmente a ler e escrever porque minha mãe me alfabetizava em casa; 3) Acredito que fui alfabetizada de forma correta, porque foi incentivada a minha liberdade de pensamento e criação; 4) Eu a (professora) adorava, pois ela não sentava, ficava no meio dos alunos para ver como estavam indo.

Verificou-se na análise desses núcleos de significação: recursos e materiais didáticos utilizados, entre eles a cartilha e as folhas xerocadas; a ausência de práticas de leitura na sala de aula, seja pelo professor ou pelos alunos; presença de poucos materiais de leitura na escola e na sala de aula; práticas de ensino da leitura e escrita como atividades repetitivas e pouco significativas para os alunos; valorização pelos estudantes de práticas que favorecem a criação e a relação com o uso da leitura e escrita na sociedade; e o papel marcante da família e ou responsáveis no processo de alfabetização.

No que tange às lembranças dos estudantes sobre seus professores alfabetizadores, destacam-se características pessoais como afetuoso, carinhoso, paciente, entre outras que se referem à figura “maternal”, mas também indícios de uma competência pedagógica associada em geral à importância do professor na mediação do processo de alfabetização e como incentivador do gosto pela leitura.

Esse olhar sobre a trajetória vivida possibilita a esses estudantes atribuir sentidos e significados ao seu processo de alfabetização, que vão se reconstruindo na medida em que esses sujeitos vão ampliando seus conhecimentos sobre o tema. O relato de uma experiência educacional, que teve o peso de ser a porta da entrada na escola para maioria, contribui para que o futuro professor construa sua formação a partir do vivido e vá relacionando sua trajetória educacional com as teorizações e práticas às quais está exposto na universidade. Conforme observa Vygotski (1998, p. 41), “[...] ao transformar-se em linguagem o pensamento se reestrutura e se modifica”. Portanto, os sentidos e significados aqui analisados não podem ser compreendidos como estáticos ou imutáveis; ao contrário disso, estão em constante desenvolvimento em sua formação na universidade.

A experiência da produção desses relatos imprime à disciplina a possibilidade de discutir tais concepções a partir das alterações teórico-metodológicas advindas da produção científica das últimas décadas, das políticas educacionais de reorganização do sistema de ensino e das orientações e diretrizes curriculares oficiais para alfabetização, tendo em vista gerações ingressantes na carreira que não se sentem preparadas para enfrentar as exigências de uma sala de aula de primeiro ano frente às novas demandas para o ensino da leitura e escrita.

Para Chartier (1998, p. 9), a pergunta “[...] que conhecimentos sobre a língua e a aprendizagem, que competências profissionais sobre métodos de leitura e escrita devem ser oferecidos aos jovens professores?” permite pensar as práticas docentes em constante elaboração, num movimento tanto de rupturas e mudanças quanto de permanências e continuidades em relação às práticas consideradas tradicionais, sendo a escola espaço em que a mudança e a continuidade estão constantemente presentes como traços constituintes. Entendemos que o papel da universidade frente a essa tensão é o diálogo constante entre o que permanece no imaginário dos estudantes, construído a partir do vivido e experimentado, e a constituição de novas práticas de alfabetização.

Segunda etapa da pesquisa: saberes ressignificados

Partindo da elaboração que nos possibilitou o estudo dos relatos dos estudantes, empreendemos a aplicação de um novo instrumento de pesquisa com os mesmos sujeitos após a conclusão da disciplina, contando com a participação

de 46 respondentes entre 70, ou seja, 66% dos estudantes. O instrumento, que foi respondido via plataforma eletrônica, consta de duas questões complementares. Na primeira, os estudantes deveriam indicar três saberes que consideravam essenciais ao professor alfabetizador, entre 12 opções dadas. Na segunda, deveriam ordenar esses três saberes assinalados anteriormente, por ordem de relevância, sendo 1 mais importante, 2 importante e 3 menos importante.

Segue, abaixo, Tabela 1 com o resultado da aplicação do instrumento:

Tabela 1 – Respostas dos alunos sobre os saberes essenciais ao professor alfabetizador no ensino da leitura e escrita

	Indicar três saberes que considera essenciais ao professor alfabetizador	Percentual indicado	Quantitativo de alunos que indicaram
1	Ter um ótimo domínio da leitura e escrita, sendo autônomo no uso dessas habilidades no seu dia a dia.	32,61%	15
2	Conhecer todos os métodos de alfabetização e aplicá-los em sala de aula em diferentes situações de ensino.	21,74%	10
3	Trabalhar com a variedade de textos e a diversidade de formas de leitura em função de diferentes objetivos e gêneros textuais.	52,17%	24
4	Conhecer com profundidade as hipóteses de escrita elaboradas pelas crianças em seu processo de aprendizagem da língua escrita.	23,91%	11
5	Dominar um amplo repertório de atividades para trabalhar as competências que envolvem o desenvolvimento da consciência fonológica no aprendizado do sistema de escrita alfabética.	15,22%	7
6	Possuir um conhecimento aprofundado dos principais referenciais teóricos que tratam da perspectiva do letramento na alfabetização.	15,22%	7
7	Conhecer um amplo acervo de literatura infantil, com o qual possa realizar atividades permanentes de leitura em função de diferentes objetivos, sendo modelo de leitor para as crianças.	17,39%	8
8	Propor atividades de produção de texto com sentido, nas quais se planeja o discurso em função de seus objetivos, do leitor a que se destina e do gênero textual.	17,39%	8
9	Desenvolver propostas de trabalho com a oralidade em situações de comunicação oral, levando em conta o respeito aos diferentes pontos de vista e modos de falar.	21,74%	10
10	Conhecer os aspectos linguísticos envolvidos na aprendizagem da escrita, entre eles as relações fonema/grafema, promovendo atividades de reflexão sobre a língua.	10,87%	5
11	Organizar ações didáticas autorais, nas quais possa efetivamente trabalhar com a realidade sociocultural do aluno e promover escritas e leituras alinhadas com as temáticas que os próprios estudantes elegem para estudo.	34,78%	16
12	Produzir materiais didáticos alinhados às necessidades da turma e com temas que despertem o interesse nas práticas propostas pelo professor.	39,96%	17

Fonte: elaborada pelas autoras

Ao elencar os saberes do alfabetizador levamos em consideração tanto as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais para ensino da Língua Portuguesa (Brasil, 1997) como autores que se debruçam sobre o tema da alfabetização, tais como Freire (1982, 1997, 2001), Ferreiro (1993; 2002), Kramer (2000), Soares (1998, 2005), Chartier, Clesse e Hébrard (1996), que consideram, no ensino da leitura e da escrita, a necessidade de que a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) se dê no contexto de práticas sociais de seu uso, e possibilite o acesso efetivo ao mundo da escrita.

Compreendemos que a alfabetização acontece a partir do contato da criança com a escrita em toda a sua complexidade e do acesso à utilização social adulta da língua escrita frente à necessidade de se comunicar. Os alunos devem estar envolvidos por atividades que lhes permitam participar do uso de textos variados – quer da escola, do ambiente, da imprensa, quer de documentários, de obras de ficção etc. – pois espera-se que compreendam as funções sociais da leitura e da escrita, especialmente aqueles que têm acesso restrito ou empobrecido dos textos. Em um contexto atual, nos usos que fazemos das novas formas midiáticas e digitais de comunicação, a palavra escrita tem ganhado um destaque ainda maior e colocado as pessoas em uso constante da língua, antes mesmo de ocorrer o processo formal de alfabetização. Para Ferreiro essas tecnologias podem, inclusive, ser grandes aliadas da alfabetização (2002, p. 19):

[...] serão de grande ajuda para a educação como um todo se contribuir para enterrar debates intermináveis sobre temas obsoletos, por exemplo: “deve-se começar a ensinar a ler por palavras ou por sílabas? Deve começar a ensinar com letra cursiva ou bastão? Que fazer com os canhotos?”. Bem-vinda a tecnologia que elimina destros e canhotos: agora deve-se escrever com as duas mãos, sobre um teclado; bem-vinda a tecnologia que permite juntar ou separar os caracteres de acordo com a decisão do produtor; bem-vinda a tecnologia que confronta o aprendiz com textos completos desde o início.

Destacamos também a perspectiva de Chartier, Clesse e Hébrard (1996), para os quais o trabalho de iniciação à escrita deve basear-se em três eixos. O primeiro se refere à necessidade de o professor relacionar as aprendizagens em vias de constituição pelos alunos às práticas sociais da escrita presentes no contexto social, em particular os escritos funcionais que encontramos nas famílias e nos espaços urbanos. O segundo baseia-se na construção de vivências culturais em torno dos objetos e textos impressos pela familiarização progressiva e sistemática às situações de descoberta e de investigação dirigidas, em atividades de manipulação livre, enfim, em atividades regulares em que o adulto lê e relê histórias ou textos diversos. O terceiro eixo refere-se ao emprego de uma pedagogia da compreensão dos escritos apoiada na verbalização dos

alunos. Graças às suas observações e perguntas perante os diferentes textos, o professor modula suas escolhas de conteúdo e suas intervenções em função das dificuldades reais do grupo e os alfabetizandos, ao explicitarem os procedimentos que utilizam intuitivamente chegam progressivamente ao seu domínio.

Além disso, a alfabetização, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, envolve práticas de ensino que lhe são próprias, caracterizadas, via de regra, pelo ensino direto, explícito e sistemático do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita (Soares, 2003).

Baseados nessa perspectiva teórica, a análise das respostas dos estudantes nessa segunda etapa da pesquisa evidencia o impacto dessas discussões na reelaboração de seus saberes sobre alfabetização. Os resultados alcançados revelaram que os estudantes entendem como principais saberes do alfabetizador: 1) trabalhar com a variedade de textos e a diversidade de formas de leitura em função de diferentes objetivos e gêneros textuais (52,17%); 2) Produzir materiais didáticos alinhados às necessidades da turma e com temas que despertem o interesse nas práticas propostas pelo professor (36,96%); 3) Organizar ações didáticas autorais, nas quais possa efetivamente trabalhar com a realidade sociocultural do aluno e promover escritas e leituras alinhadas com as temáticas que os próprios estudantes elegem para estudo (34,75%).

A predominância dos saberes relacionados ao trabalho com a variedade de textos e à diversidade de formas de leitura em função de diferentes objetivos e gêneros textuais permite verificar a apropriação, pelos estudantes, dessa perspectiva no âmbito do curso. Eles demonstram a percepção sobre a importância da escola e do professor na formação de uma população leitora em sociedade em que as tecnologias aceleram a velocidade com que as informações são veiculadas em variados suportes e em gêneros discursivos específicos.

A percepção desses estudantes sobre o trabalho com textos de variados tipos e gêneros dialoga com a ideia de Silva (2008), de que professores desenvolvam atividades que permitem experiências contextualizadas de ensino que

[...] se orientam para interlocutores reais, suportes e contextos de circulação para produtos, seja da esfera escolar ou da vida em sociedade [...] por possibilitarem a experiência e familiarização com determinadas funções e usos da escrita, ou seja, pela proposição de situações reais de uso da escrita. (Silva, 2008, p. 51).

Para atender a essa perspectiva, os estudantes apontam também, como segundo saber mais indicado, a importância de que o professor seja capaz de produzir materiais didáticos a partir das necessidades dos alunos e que busquem despertar o seu interesse para as atividades propostas. Essa opção dos estudantes corrobora o que Mercado (1991) observou como saberes de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental: pôr em jogo o que sabem a respeito de

crianças pequenas, o que creem que pode interessar os alunos na aula e atender suas demandas, ao mesmo tempo em que trabalham com o conteúdo escolar; saber envolver os alunos na atividade por meio de tarefas e materiais atrativos selecionados de acordo com a idade e interesse dos alunos; fazer com que os alunos realizem uma série de atividades motivando-os a aprender.

Os estudantes destacam, portanto, saberes que revelam a perspectiva de um professor autônomo, autoral, na organização das práticas de alfabetização, a partir das necessidades e interesses dos alunos no processo de ensino da leitura e escrita. Eles se veem não como aplicadores de técnicas ou de manuais, mas como sujeitos na construção das práticas de ensino, de modo a intervir positivamente no desenvolvimento dos alunos. Essa ideia também está em consonância com o relato de alguns estudantes que, na primeira etapa dessa pesquisa, reforçaram ser essencial a competência do professor como mediador do processo de alfabetização ao favorecer a relação dos alunos com o uso da leitura e escrita na sociedade.

No entanto, Castro (2008) faz uma provocação – que achamos pertinente destacar – a respeito dessa autonomia do professor, necessária e anunciada teoricamente, defendendo que

O papel do professor, que não é mais fácil de exercer do que em uma tendência conservadora, define-se mais em função de sua capacidade de estimular, provocar, ouvir, ler (como leitor, e não como censor) e, sobretudo, de participar da construção de sentidos que não sabe previamente quais serão e nem se caberão nos limites da cultura admitida na escola. (2008, p. 139).

Analisamos positivamente as indicações dos estudantes dentro dessa perspectiva de um educador produtor de sua própria prática, sem perder de vista que, nas instituições onde muitos de nossos graduandos irão atuar, a regulação das práticas, por meio de mecanismos de controle, se fará presente e que, portanto, nem sempre eles poderão exercer suas funções alinhadas com os ideais propagados na pesquisa e reforçados pelas teorizações e vivências obtidas na universidade. Assim como aponta Castro (2008), os “limites da cultura escolar” nem sempre acolhem um professor que se subverte ao prescrito pela instituição.

Amorim (2016, p. 175) defende que

[...] o professor imprime sua subjetividade em todos os momentos de sua prática, embora conviva em um ambiente burocrático, autoritário e ideológico, desenvolverá estratégias a partir de seus valores e crenças e, assim, exerce a atividade de forma singular.

Portanto, como uma prática jamais será idêntica a outra, apostamos em uma formação inicial que possibilite instigar reflexões e desejos de se tornar um

professor que percebe, nos saberes necessários ao ensino da leitura e escrita, o relevo indiscutível da produção para além de um roteiro padrão a ser seguido.

Os estudantes do curso de Pedagogia demonstram concordar que pensar a prática, partindo do interesse e da singularidade dos envolvidos no processo, garante mais eficiência. Essa concepção está em consonância com Ferreiro (1993, p. 51), que sintetiza essas ideias, afirmando:

O fato de que a aquisição de uma nova informação é um processo que depende principalmente das ideias relevantes que o sujeito já possui, e se produz através da interação entre a nova informação e as ideias relevantes já existentes na estrutura cognitiva.

A análise do questionário evidenciou também que entre esses estudantes prevalece a concepção de que o professor deve levar em conta as condições socioculturais dos alunos. Como se verifica nos dados apresentados, 34,75% dos estudantes indicam, em terceiro lugar, que o professor precisa saber organizar ações didáticas autorais, nas quais possa efetivamente trabalhar com a realidade sociocultural do aluno e promover escritas e leituras alinhadas com as temáticas que os próprios estudantes elegem para estudo. Acreditam os estudantes ser necessária a realização de uma ação pedagógica que envolva a totalidade dos alunos, e sua participação, a partir de suas especificidades, não só cognitivas, mas sociais e culturais.

Como nos lembra Charlot (2013, p. 164), quando se discute sucesso e fracasso escolar, há possibilidade de se falar em probabilidade ou tendência de sucesso ou fracasso numa correlação entre a origem familiar e social. No entanto, não sendo uma relação de causa e efeito, fica aberto o caminho para os “[...] êxitos paradoxais (êxitos de crianças que não deveriam ser bem-sucedidas) e dos fracassos paradoxais dos filhos de classe média.”. Assim, à medida que se entende que a classe social não é determinante exclusivo do sucesso ou fracasso escolar, os estudantes atribuem ao professor a tarefa de empreender práticas que contribuam para o sucesso das crianças, em especial daquelas das classes populares, das quais esses estudantes também são pertencentes.

Se pensarmos o texto como a forma social de uso da escrita, compreendido como a unidade significativa que é produto de uma atividade discursiva oral ou escrita (Vygotski, 1991), o processo de alfabetização deve ser entendido como um processo amplo, o qual deverá envolver todos os aspectos do indivíduo, respeitando sua história social de vida na busca de ampliar seus conhecimentos a respeito do mundo.

Destacamos o item que ficou em quarto lugar, no qual os estudantes percebem o professor como um importante modelo de leitor e escritor. O alfabetizador deve ter um ótimo domínio da leitura e escrita, sendo autônomo no uso dessas habilidades no seu dia a dia, recebeu 32,61% das indicações,

o que demonstra ciência de que para ensinar ler e escrever é preciso também ser leitor e escritor competentes, já que o fraco desempenho dos professores na leitura e escrita é um dos entraves da alfabetização.

Segundo Vygotski (1998), as pessoas vão aprender primeiramente pela imitação, ao ver outros realizando alguma atividade. Daí a importância de o professor demonstrar sua boa relação com a leitura e a escrita dentro da sala de aula, não como mera cobrança e imposição, mas como uma possibilidade de expressar sentimentos, distante de uma perspectiva avaliativa e sem prazer.

Freire (2001) faz uma diferenciação entre o hábito de ler e o ato de ler. Para ele, o hábito está ligado ao mecânico, ao imposto, enquanto o ato de ler é algo mais amplo. Lembrando que cada estudante possui seu gosto, sua subjetividade advinda de uma história de vida diferente, cabe ao professor saber reconhecer essas diferenças e proporcionar o encontro dos seus alunos com escritas e leituras que se aproximam de sua identidade.

É possível ensinar ler e escrever sem ser um leitor voraz ou um escritor habilidoso. Porém, se os professores não gostam de ler como podem incentivar esse gosto? Se não gostam de escrever produzirão falsamente um discurso de que devemos aprimorar nossa escrita? Se não possuem familiaridade com várias modalidades de texto, como promoverão a diversidade cultural da literatura? Lajolo (1988), assim como nós, também se indaga sobre essas questões e enfatiza que, “[...] se a relação do professor com o texto não tiver um significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor” (p. 53). A autora destaca que “[...] o primeiro requisito, portanto, para que o contato aluno/texto seja o menos doloroso possível é que o mestre não seja um mau leitor. Que goste de ler e pratique a leitura.” (p. 54).

Cabe ressaltar também aqueles saberes que foram selecionados por menos de 20% dos estudantes, na medida em que eles também nos dizem sobre esse processo de ressignificação dos saberes desses estudantes. Entre esses saberes estão: Conhecer os aspectos linguísticos envolvidos na aprendizagem da escrita, entre eles as relações fonema/grafema, promovendo atividades de reflexão sobre a língua (10,87%); Dominar um amplo repertório de atividades para trabalhar as competências que envolvem o desenvolvimento da consciência fonológica no aprendizado do sistema de escrita alfabética (15,22%); Possuir um conhecimento aprofundado dos principais referenciais teóricos que tratam da perspectiva do letramento na alfabetização (15,22%).

Interessante destacar que para esses estudantes aspectos relacionados à decodificação e codificação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) parecem, para a maioria, não ser centrais para que o professor seja um bom alfabetizador. Entende-se, assim, que a alfabetização envolve muito mais do que ensino do código, embora reconheçam a importância do desenvolvimento das competências de notação alfabética, desde que por meio de um trabalho incluído em práticas

de uso da língua escrita. O processo de alfabetização, tal como acreditamos, não deve se restringir à aquisição das habilidades de leitura e de escrita, mas também não pode prescindir delas na formação do leitor e escritor autônomos.

Em entrevista ao jornal *Letra A* do CEALE⁴ (2005), Soares explica que a criança deve aprender simultaneamente todas as competências e habilidades da aquisição da escrita, ou seja, precisa aprender a decodificar e a codificar (relações fonemas/grafemas), ao mesmo tempo em que deve aprender as funções sociais da escrita e a compreender textos. Para tanto, a criança tem de aprender a ler e escrever interagindo com textos reais, com diversos gêneros e portadores de textos.

Ao discutir a formação do alfabetizador numa perspectiva de construção de autonomia do professor, percebe-se a necessidade da construção dos saberes docentes, numa ação conjunta e coerente da teoria com a prática social. E de uma formação inicial que estabeleça elos entre aspectos teóricos e práticos, não dando maior relevo à prática em detrimento da teoria, ou atribuindo um peso excessivo à teoria em detrimento da prática. Dessa forma, Pimenta (2002, p. 20) reforça essa ideia:

[...] conhecimento na ação é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação [...]. É mobilizado pelos profissionais no seu dia-a-dia, configurando um hábito. No entanto, esse conhecimento não é suficiente. [...], exigindo uma busca, uma análise, uma contextualização, possíveis explicações, uma compreensão de suas origens, uma problematização, um diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação, enfim.

Embora os estudantes tenham apontado como saberes do alfabetizador ter um conhecimento aprofundado dos referenciais teóricos sobre alfabetização, esse aspecto aparece na escolha de poucos sujeitos (apenas 7 apontaram como essenciais). Esse resultado requer atenção, na medida em que são estudantes de um curso de Licenciatura no qual estão se apropriando dos conhecimentos teóricos. No entanto, não causa espanto esse resultado, pois durante o curso revelam uma grande preocupação com o *como fazer*, verbalizando em muitos casos não se sentirem preparados para a prática. Há que se investigar o que entendem por não saber alfabetizar e quais, de fato, são suas inquietações sobre esse fazer. Esse parece ser um passo importante para o planejamento futuro da disciplina num esforço cada vez maior de atender essas expectativas dos estudantes.

⁴ CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da UFMG.

Para Tardif (2002, p. 36) “Pode-se definir o saber docente como um saber plural”. Assim, compreender que aspectos teóricos vão contribuir para a prática, assim como os outros indicados, reforça a importância de uma prática docente centrada no planejamento e na intencionalidade, elementos que são fortemente ligados a uma formação marcante e completa.

Algumas considerações

Sem a pretensão de sermos conclusivos, os dados dessa nossa pesquisa revelam entre os estudantes investigados novas formas de conceber a alfabetização, o ser alfabetizador e o como alfabetizar. Saberes que foram ressignificados no decorrer das discussões realizadas em sala com professores e colegas, nos referenciais teóricos estudados e nas práticas observadas ou vivenciadas. Informações que nos fornecem material para novas investigações e novas práticas.

Ao ler os relatos desses estudantes na primeira etapa da pesquisa consideramos, como Kramer (2000, p. 116), que “[...] a escrita traz a possibilidade de pensar o que se fez e viveu, ampliando o raio de ação e reflexão”, portanto, escrever sobre uma experiência educacional que teve o peso de ser a porta da entrada na escola para maioria contribui sobremaneira para que o futuro professor construa sua formação a partir do vivido e vá relacionando sua trajetória educacional com as teorizações e práticas às quais está exposto na universidade. Conforme observa Vygotski (1998, p. 41), “[...] ao transformar-se em linguagem o pensamento se reestrutura e se modifica”.

Em um processo contínuo de aprendizagens, os estudantes revelaram a construção de novos saberes sobre a alfabetização, desvelando também aqui os sentidos e significados configurados em sua formação em constante desenvolvimento. Os saberes considerados por eles como essenciais dão indícios da apropriação que fizeram dos conhecimentos trabalhados em sala em contato com os saberes que trouxeram de suas experiências escolares. À medida que reconhecem seu papel como mediadores da formação das crianças, em especial na sua alfabetização, intentam uma atuação responsável, autônoma e criativa, apesar de explicitarem suas demandas sobre o como fazer.

Embora a apreensão dos conhecimentos teóricos pelos estudantes não garanta que como alfabetizadores sejam bem-sucedidos – reconhecemos outros fatores determinantes na ação docente para além da formação –, eles trilham um caminho no qual vão se valer desses conhecimentos no planejamento de práticas contribuem para reconfigurar o ensino da leitura e escrita no contexto da educação pública.

Para Charlot (2005), “[...] a educação supõe uma relação com o Outro, já que não há educação sem algo de externo àquele que se educa.”. Nesse “outro”

que aponta o autor estão incorporados os conteúdos, práticas, valores, conhecimentos técnicos, concepções singulares, poder institucional, etc. Sendo assim, essa relação entre aluno e professor é povoada de conteúdos emocionais, que vão dando contornos às práticas de forma singular, ao ponto de em alguns casos definir nossa futura profissão. Um estudante nos revela que desejou ser professor de tão marcante que foi seu processo de alfabetização, ao passo que outros podem ter optado por essa profissão por outros motivos e não possuírem registros positivos desse tempo. A perspectiva que essa pesquisa tentou alcançar nos remete a essas ancoragens de nossas escolhas atuais, não como determinantes intocáveis e imutáveis – pensar assim estaria em desacordo com nossa teorização – mas para possibilitar ao graduando um processo de retomada e reelaboração de experiências vividas hoje e ontem. Para além da primeira parte da pesquisa que resgatou conteúdos carregados de registros emocionais e tocou exatamente nos sentidos e significados, quando analisamos os saberes que indicam como sendo os mais importantes para um futuro professor de leitura e escrita, estamos confrontando esse estudante com a possibilidade de exercer esse papel futuramente e possibilitando uma reflexão de quem se coloca no outro lado do processo, o professor.

Nesse sentido, a pesquisa contribuiu, sobretudo, para ampliar os nossos conhecimentos sobre quem são esses estudantes e suas concepções prévias sobre alfabetização, e a sua ressignificação, o que tem possibilitado uma reflexão sobre novos caminhos para uma conexão mais significativa entre a nossa prática e as expectativas quanto à formação inicial dos estudantes.

Referências

- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA S. Apreensão dos sentidos: uma proposta metodológica. **Psicologia – Ciência e Profissão**, número 26, 2006.
- AMORIM, R. M. A. **Os sentidos e significados do sucesso escolar**. São Paulo: Clube dos Autores, 2016.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1997.
- CASTRO, M. M. **Por que escrever?** 2. ed. Rio de Janeiro, 2008.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.
- CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**. São Paulo: Artmed, 2005.
- CHARTIER, A-M. Alfabetização e formação de professores da escola primária. **Revista Brasileira de Educação**. n. 8, mai/jun/jul/ago 1998.
- CHARTIER, A-M.; CLESSE, C.; HÉBRARD, J. **Ler e escrever** – entrando no mundo da escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

- FERREIRO, E. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 95)
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.
- GAUTHIER, C. et al. **Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.
- KRAMER, S. Escrita, experiência e formação – múltiplas possibilidades de criação de escrita. In: **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 105-121.
- LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- _____. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. p. 107-131.
- MERCADO, R. Los saberes docentes en el trabajo cotidiano dos maestros. In: **Infância y Aprendizaje**. 1991, 55, p. 59-72.
- PIMENTA, S. G. **Professor reflexivo: construindo uma crítica**. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. SP: Cortez, 2002.
- SILVA, C. R. da. O planejamento das práticas escolares de alfabetização e letramento. In: CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. (orgs.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica; Ceale, 2008.
- SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 12. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. Unicamp, 2012.
- SOARES, M. “Nada é mais gratificante do que alfabetizar”. **Entrevista concedida ao jornal Letra A – o jornal do alfabetizador**. Belo Horizonte, ano 1, n. 1, abril/maio 2005.
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: **Anais REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 26, 2003b, Minas Gerais. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/26/outrostextos/semagdasoares.doc>>. Acesso em: 14 fev. 2004.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- VYGOTSKI, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ZIBETTI, M. L. T. **Os saberes docentes na prática de uma alfabetizadora: estudo etnográfico**. 2005. 252p. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.