

RELAÇÕES ENTRE AS CONCEPÇÕES TEÓRICAS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

VIVIANE DO ROCIO BARBOSA

Graduada em Pedagogia, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professora Substituta na Universidade Federal do Paraná e Pedagoga da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. E-mail: vivipedago@gmail.com

SANDRA REGINA KIRCHNER GUIMARÃES

Graduada em Psicologia pela PUCPR. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. Professora Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. E-mail: srkguimaraes@uol.com.br

RESUMO

Retrata, como pesquisa acadêmica, as comparações entre discurso e prática pedagógica alfabetizadora e verifica possíveis convergências e divergências que resultam da análise dos encaminhamentos metodológicos utilizados e da fundamentação teórica proferida. Os participantes são cinco professoras alfabetizadoras, atuantes no 2º ano do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Ensino de Curitiba - Paraná. Utiliza oito dias de observação em sala de aula e entrevistas individuais. Demonstra que os professores participantes dizem ter por objetivos formar leitores e escritores ativos e críticos, porém a prática desenvolvida em sala pouco favorece isso. Aponta que as práticas evidenciam mais o desenvolvimento das habilidades fonológicas que outras. Identifica que o trabalho com o nome das letras é desenvolvido pelas cinco participantes, contudo não está inserido num contexto mais amplo de aprendizagem da língua escrita. Indica que há divergências entre discurso e prática, porém mostra a necessidade de outros estudos empíricos, semelhantes a este, focalizando os conteúdos curriculares que compõem a grade da formação inicial de professores que atuarão na alfabetização, de modo a fornecer subsídios para um aprimoramento dessa formação. Além disso, sugere a importância de se proporcionar formação continuada voltada para questões de conteúdo da língua, além de aspectos metodológicos diferenciados.

Palavras-chave: Alfabetização. Prática pedagógica na alfabetização. Formação docente.

RELATIONS BETWEEN THEORETICAL CONCEPTIONS AND PEDAGOGICAL PRACTICES OF LITERACY TEACHERS

ABSTRACT

Comparisons, as academic research, between discourse and practice in literacy teaching are presented, verifying possible convergences and divergences that result from the analysis of the methodological practices used and of the professed theoretical foundation. Participants were five literacy teachers who work in the 2nd Year of Basic Education in the Municipal Education System of Curitiba – Paraná. Classroom observation conducted during eight days and individual interviews. Participating teachers report that they have the objective of preparing readers and writers who are active and critical, although the practice developed in the classroom provides little support to this objective. Practices are more focused on the development of phonological skills than others. It is identified that the work with the names of letters is developed by the five participants, but it is not connected to a broader context of writing learning. It is shown that there are divergences between discourse and practice, although the need for further empirical studies, similar to the one presented here, focused in the contents that compose the grid of the curriculum of initial teacher training of literacy teachers, in order to provide subsidies for improving this training. Moreover, the importance of offering continuing education aimed at issues of language content, besides differentiated methodological aspects.

Keywords: Literacy. Teaching practice in literacy. Teacher training.

INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa pauta-se em retratar concepções trazidas por professores alfabetizadores e suas práticas, bem como busca apresentar dados comparativos que possam ressignificar a prática docente e subsidiar reflexões em prol da qualidade no processo de aquisição da linguagem escrita – a alfabetização.

Discutir o processo a partir da prática e compará-lo ao discurso oral dos sujeitos foi considerado algo arriscado e delicado pela pesquisadora, todavia isso foi sendo colocado à prova e desmitificado no decorrer das observações que se efetivaram, assim como por meio do contato e da aproximação com a realidade investigada.

Nos últimos anos a abordagem a respeito da problemática alfabetização tem sido objeto de investigação de muitos pesquisadores, e aparece igualmente como elemento de interesse nos programas de formação docente ofertados pelo Ministério da Educação (MEC). Este é o caso do mais recente, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o qual busca desenvolver ações que possam contribuir para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização, discute os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças, além de tratar do planejamento e da avaliação das situações didáticas e do uso dos materiais distribuídos pelo MEC, os quais se voltam para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012).

O enfoque em torno de dificuldades de aprendizagem, a formação docente, o aperfeiçoamento da leitura e da escrita, dentre outros temas, pontuam a grande preocupação com a qualidade da prática pedagógica em ambientes de alfabetização (principalmente nos anos iniciais). Daí porque se justifica o interesse pela temática que envolve a apropriação da leitura e da escrita nos anos iniciais, a qual surgiu no decorrer do curso de graduação da pesquisadora e durante trabalhos práticos de investigação dinamizados por ela como alfabetizadora regional em algumas escolas públicas.

Partindo da compreensão de que "[...] o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua materna, na fase inicial de escolarização de crianças" é algo "complexo e multifacetado" (MORTATTI, 2010, p. 329), o qual abarca ações especificamente humanas, que devem ser observadas a partir do entendimento dos professores sobre elas, sem menosprezar o conhecimento teórico docente acumulado no decorrer de sua formação e experiência, desenvolveu-se o presente estudo em três (03) escolas da rede pública, em turmas do 2º ano do Ensino Fundamental, tendo como principal indagação: quais as possíveis convergências e(ou) divergências entre o discurso dos professores (fundamento teórico que dizem adotar) e sua prática pedagógica

referente ao processo de aquisição da leitura e da escrita que podem ser observadas na realidade pedagógica do 2º ano do Ensino Fundamental, das escolas investigadas?

A seguir serão elencados alguns apontamentos bibliográficos pesquisados durante a investigação e que serviram de base para a consecução das metas às quais o referido estudo se propôs. Após identificar a base teórica, serão demonstrados os dados coletados na metodologia indicada, bem como apresentados os resultados obtidos a partir da análise qualitativa dos dados mediante uma discussão subsidiada pela teoria, de modo a apontar as possíveis divergências e convergências identificadas na fala e na prática observadas durante a pesquisa de campo. À guisa de encerramento, delinea-se a confirmação de que há divergências e convergências entre o discurso e a prática dos professores participantes desta investigação; ainda, assinala-se a importância de pensar a respeito das grades dos cursos de formação de professores e os cursos de formação continuada no que diz respeito ao conteúdo voltado à aquisição da linguagem escrita, de modo a atender às necessidades reais da prática alfabetizadora.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO

A temática aqui abordada "é um campo em que profissionais de diferentes áreas de conhecimento e atuação [...] quase todos se julgam competentes para opinar e mesmo sugerir soluções miraculosas para os problemas que nela se verificam" (BRANCO; GUIMARÃES, 2008, p. 291). Porém cabe destacar que já existem evidências empíricas da "contribuição essencial decorrente da convergência de perspectivas disciplinares diferentes como a psicolinguística e sociolinguística, psicologia transcultural, etnografia da comunicação, história da língua escrita, políticas educacionais, entre outras" (ROAZZI; MINERVINO; MELO, 2014, p. 20). Isso mostra que a alfabetização trata de algo que não se esgota em suas discussões e investigações, pois muito vem sendo retomado e, a cada nova proposta levantada, novos paradigmas são colocados em xeque e os antigos, quebrados com pressupostos comprovados empiricamente.

A partir disso, pode-se perceber a grande diversidade de estudos a respeito da problemática que envolve a alfabetização. No entanto, a referência para este trabalho é a prática de sala de aula especificamente, pois é lá que as concepções trazidas pelo professor são testadas e podem garantir ou não um avanço na aprendizagem dos estudantes envolvidos no processo educacional em questão. Este campo de análise pode elucidar um pouco mais "a face mais visível do processo de ensino e aprendizagem iniciais da leitura e escrita [...]" a qual "se manifesta na relação específica de ensino e

aprendizagem que se estabelece entre professor e alunos na sala de aula" (MORTATTI, 2010, p. 331).

Tendo por base estudos já realizados sobre este tema, pretende-se efetuar novas observações e análises de forma a indicar possibilidades de reflexão sobre o avanço na qualidade do ensino público no que diz respeito aos anos iniciais, pontualmente na alfabetização. No entanto, faz-se necessário contextualizar o conceito que é o fio condutor da presente investigação – a alfabetização.

Segundo Soares (2005¹), muito se tem tentado abranger sobre o significado da alfabetização, estendendo-a como um processo permanente, inesgotável, no entanto, deve-se distinguir a aquisição da língua e seu desenvolvimento, pois este último, sim, “nunca é interrompido” (SOARES, 2005, p. 15).

As concepções tradicional e estruturalista consideram a alfabetização como o desenvolvimento da capacidade de decodificar (ler) e codificar (escrever), ou seja, “na leitura, a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em ‘sons’, e, na escrita, a capacidade de codificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos” (BRASIL, 2008, p. 10).

No entanto, com as contribuições investigativas de Ferreiro e Teberosky, tem-se a partir dos anos 80 a ampliação do significado de aprendizado da escrita, quebrando o paradigma da mera codificação e decodificação (domínio de correspondências entre grafemas e fonemas). Com essa ruptura, a alfabetização passa a ser vista como um processo em que a partir de ações da criança sobre o objeto de seu aprendizado – escrita – seriam construídas e reconstruídas “hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita, sendo esta compreendida enquanto um sistema de representação” (BRASIL, 2008, p. 10).

Além disso, o campo teórico começa a perceber que:

[...] o conceito de alfabetização foi ampliado, trazendo às práticas de ensino novos desafios, sendo necessário, com isso, garantir a apropriação do sistema de notação alfabética, mas também, ensinar diferentes formas de utilização da linguagem. Logo, dominar a escrita alfabética não se constitui numa condição que encerra as diferentes demandas de leitura e escrita impostas pela complexificação das práticas sociais e, portanto, escolares. (OLIVEIRA, 2010, p. 96).

A partir desse período começou-se a pensar em integrar os conhecimentos e as habilidades desenvolvidas no processo de alfabetização com as práticas sociais vivenciadas pelo estudante, levando-o a reflexões e inferências que garantissem a expansão de ideias e não mais apenas a

¹ Vale ressaltar que esta obra de Soares (2005) é um apanhado geral de seus estudos publicados entre as décadas de 1980 e 1990, porém com uma análise apurada e atualizada a partir de releituras da própria autora.

mecanicidade limitada. Assim, surge a concepção de letramento² como uma atividade interativa que “se relaciona com a percepção da ordem da escrita, de seus usos e objetos, bem como de ações que uma pessoa ou um grupo de pessoas faz com base em conhecimentos e artefatos da cultura escrita” (RIBEIRO, 2003, p. 53). Então, letrar seria dar funcionalidade e utilizar-se do aprendizado da leitura e da escrita na vida cotidiana.

Muitos pesquisadores passaram a utilizar os termos alfabetização e letramento em sentidos restritos, sendo o primeiro “para designar o aprendizado inicial da leitura e da escrita, da natureza e do funcionamento do sistema de escrita” e o segundo “para designar os usos (e competências de uso) da língua escrita” (BRASIL, 2008, p. 10). Além disso, verifica-se também que há outros estudiosos que “tendem a preferir utilizar apenas o termo alfabetização para significar tanto o domínio do sistema de escrita quanto os usos da língua escrita em práticas sociais” (BRASIL, 2008, p. 10).

Assim, vale ressaltar que se pode alfabetizar, letrando, à medida que se ensinam “crianças e adultos a ler, a conhecer os sons que as letras representam e, ao mesmo tempo, com a mesma ênfase, convidá-los a se tornarem leitores, a participarem da aventura do conhecimento implícita no ato de ler” (CARVALHO, 2005, p. 09). Contudo, é importante deixar claro, assim como afirma Soares (2005) também referenciada por Carvalho (2005), que ambos os termos acabam sendo perpassados um pelo outro, porém não se podem esquecer a importância e especificidade de cada um dos termos na totalidade do processo, tampouco o fato que não se pode tratá-los como sequenciais.

Valorizar a prática de alfabetizar letrando é fundamental e poderia extrapolar as tentativas, valorizando o princípio da equidade. Um estudo desenvolvido por Oliveira (2010) mostrou que em algumas situações as tentativas privilegiam uns em detrimento a outros. A referida pesquisa foi desenvolvida por meio de observações da prática pedagógica em sala de aula e entrevistas com nove professoras selecionadas aleatoriamente.

O estudo de Oliveira (2010) mostrou que a maioria das atividades e orientações propostas pelas professoras favoreceu o avanço das crianças que estavam em níveis superiores no aprendizado em relação aos demais estudantes. Muitas atividades eram realizadas em situações que não propiciavam a participação das crianças em níveis iniciais de apropriação da escrita e da leitura, ou seja, as professoras monopolizavam e assumiam a realização das atividades. O que se observou, na

² A origem da palavra letramento surge no campo teórico das Ciências Linguísticas e da Educação como tradução da palavra *literacy* e traz consigo “a ideia de que o domínio e o uso da língua escrita trazem consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la” (BRASIL, 2008, p. 11).

maioria das vezes, era que as crianças que já tinham autonomia na escrita respondiam às atividades e as demais copiavam ou esperavam a resolução coletiva. Outrossim, na resolução coletiva praticamente não se verificavam momentos de reflexão sobre a natureza dos erros dos alunos. Esses dados indicam que uma prática estanque, sem muitas reflexões sobre a língua pode beneficiar apenas uma fatia pequena de estudantes, porém a grande maioria ficará com lacunas que poderão ser permanentes.

A partir dessa articulação entre o alfabetizar e o letrar é possível pensar em uma prática alfabetizadora que irá além dos cadernos e livros escolares. Essa dinâmica pode favorecer ao estudante o confronto de suas ideias com o meio social em que vive mediante sua imersão no mundo escrito que o rodeia, e é essa a perspectiva comungada pelas autoras deste trabalho.

MODELOS DE APRENDIZAGEM DA ESCRITA E DA LEITURA

As atividades de leitura e de escrita envolvem processos de interação verbal ativa em que a relação cooperativa entre emissor e receptor se dá de modo que ambos mobilizem-se concomitantemente, ou seja, o primeiro busca transmitir suas intenções e conteúdos de forma que o receptor o compreenda, porém ao mesmo tempo o sujeito a quem se destina o conteúdo não apenas o recebe, mas participa dele, refletindo e agindo a partir de seu entendimento sobre e possíveis articulações com ideias subjetivas. Além disso, para que essa relação seja garantida de forma bem-sucedida, deve-se pensar em ambos tendo que objetivar a coerência e procurar adequar a forma à função, obedecendo a alguns princípios operacionais fundamentais como o do dado novo e o de figura-fundo. Para que essa dinâmica da comunicação escrita obtenha sucesso, ela “depende também de um fatiamento adequado de informação, acompanhado dos devidos índices de coesão textual” (KATO, 2004, p. 59).

O processo de aprendizagem da leitura e da escrita envolve aspectos que devem ser refletidos a partir do entendimento de que a escrita é um produto da evolução cultural, ou seja, é uma apropriação cultural, que evoluiu com o passar dos tempos. Outrossim:

A escrita é um sistema, ou seja, um conhecimento organizado, com regras, padrões e estruturas. É um conhecimento complexo. Para aprender as várias áreas de conhecimento, na escola, a pessoa precisa se apropriar do sistema da escrita. Aprender a escrever, no entanto, vai além disso: faz parte da cidadania, é um direito de todo ser humano. Quando pensamos na dimensão formadora da educação escolar, precisamos considerar que poder escrever, se expressar, entrar em comunicação com o outro são essenciais para o estudante de qualquer idade (LIMA, 2006, p. 2).

Em relação ao aprendizado da escrita, pode-se destacar, como um dos modelos pautados em etapas mais conhecidos e divulgados (principalmente no Brasil), o proposto por Ferreiro e suas colaboradoras, o qual demonstra que a aquisição da linguagem escrita se dá por etapas de desenvolvimento, passando por níveis que iniciam com a diferenciação entre modos básicos de representação gráfica – desenho e escrita – e seguem adiante até a hipótese alfabética, a qual será “o ponto de partida de novos desenvolvimentos” (FERREIRO, 1995, p. 32).

O modelo desenvolvido por Ferreiro e suas colaboradoras indica as seguintes fases de evolução da escrita: pré-silábica (na escrita evidenciam-se hipóteses baseadas em traços básicos observados no cotidiano infantil; a criança é capaz de ler seus próprios registros apenas de imediato e eles estão ligados a objetos concretos, realismo nominal; outras características que marcam essa etapa são a da quantidade mínima de letras – nunca inferior a três – e a variedade entre elas, não se repetem letras lado a lado em uma sequência linear); silábica (as tentativas de escrita baseiam-se na relação entre a fala e a escrita; nesta fase as crianças empregam tantas letras/sinais gráficos quantas forem as sílabas da palavra; a criança pode utilizar-se de letras e de outros tipos de grafia e com a evolução de seu pensamento sobre a escrita surgem conflitos, e a partir daí ela reflete sobre a quantidade mínima de letras e começa a perceber que existem palavras que poderão ser registradas com apenas duas letras – uma para cada sílaba – e, com isso, adapta esse novo esquema de pensamento aos antigos que já possui); silábico alfabético (a criança busca formas alternativas, mais analíticas, de representação da sonoridade das sílabas e isso gera uma análise de fonemas que constituem as palavras registradas, que a leva a usar ora o som dos padrões silábicos, ora os padrões alfabéticos em seus registros); alfabética (a principal evidência desta etapa é a correspondência grafema-fonema, na qual a criança utiliza-se de uma letra – grafema – para representar um som – fonema – identificado na palavra).

Além de Ferreiro (1995), outros pesquisadores desenvolveram modelos baseados em fases do desenvolvimento da língua escrita, e um destes é o de Uta Frith (1984), no qual se destacam três grandes etapas na aquisição da linguagem escrita: a logográfica, a alfabética e a ortográfica. Para Frith (1984), no estágio logográfico, a criança busca reconhecer palavras familiares e isso se dá por pistas gráficas que a auxiliarão neste processo. A ordem das letras é totalmente ignorada e fatores fonológicos são completamente secundários, em outras palavras a criança pronuncia a palavra depois que (ele ou ela) a reconheceu. Se a criança não conhece a palavra, recusa-se a responder. No entanto, a criança, muitas vezes, está preparada para adivinhar, com base em pistas contextuais ou pragmáticas (FRITH, 1984, p. 306, tradução nossa).

Com isso, a partir de tentativas de leitura feitas por adivinhações, a criança é capaz de desenvolver inúmeras estratégias que visam relacionar configurações visuais com o material com o qual se depara, sem utilizar indícios linguísticos gerais, ou seja, o que poderá auxiliar na leitura “serão, por exemplo, a extensão da palavra, sua aparência global” (JAMET, 2000, p. 75). Essas estratégias podem estar relacionadas tanto ao uso de signos quanto ao de outros sinais, como desenhos.

Na etapa alfabética, surgem habilidades fonológicas que favorecerão primeiro a escrita (codificação), depois a leitura (decodificação) de palavras não familiares regulares e de palavras inventadas, ou seja, há uma conversão grafofonológica que “permitirá ativar, no interior do léxico fonológico de entrada, a palavra correspondente e, assim, reconhecê-la” (JAMET, 2000, p. 77). Essa é “uma habilidade analítica que envolve uma abordagem sistemática, ou seja, de decodificação grafema por grafema” (FRITH, 1984, p. 306, tradução nossa). Nesse estágio a ordem das letras e os aspectos fonológicos são fundamentais. Além disso, pode-se inferir que, com a intervenção docente, a palavra lida passará por uma codificação visual, antes de ser codificada ortograficamente. Nesse momento, habilidades desenvolvidas a partir da intervenção pedagógica proporcionam que a palavra situe-se num sistema de reconhecimento de objetos, passando pela correspondência letras-som, chegando ao léxico fonológico (de entrada). Em seguida, a palavra será armazenada na memória semântica e passará para o léxico fonológico de saída, possibilitando que o leitor a reconheça em outras situações de leitura.

Já na fase ortográfica a palavra é analisada instantaneamente em unidades ortográficas sem necessidade da conversão fonológica. Isso ocorre, pois o sistema cognitivo de tratamento da informação acede diretamente à palavra “através de análise linguística, que já não necessita fazer uso da fonetização” (MALUF, 2005, p. 76). Essa habilidade extrapola a ação de analisar as correspondências letra-som, pois o leitor irá recorrer à memorização visual da palavra, que é uma ação já automatizada pela prática de leitura. Essa estratégia se distingue da fase logográfica por ser analítica, de uma forma sistemática e não relacionada diretamente com o aspecto visual. Também se distingue do estágio alfabético, pois a criança opera em unidades maiores, sem depender exclusivamente da conversão fonológica (FRITH, 1984).

Percebe-se que esses modelos são essenciais, pois foram “os primeiros a tratar, de modo científico, os processos de aprendizagem da língua escrita, a partir da década de 80” (PAULA, 2007, p. 28). Além disso, eles “têm em comum a análise da aquisição da leitura e da escrita

mediante a descrição de etapas de desenvolvimento, conforme a estratégia cognitiva predominantemente adotada em cada fase” (p. 24).

Assim como a escrita, a leitura como atividade complexa tem sido estudada a partir de diferentes modelos, dentre os quais se destacam os de dupla rota e os conexionistas. O modelo cognitivo de duas vias (ou de dupla via) indica que a leitura pode ser realizada tanto mediante a via fonológica quanto mediante a visão global da palavra, ou seja, o fato de ter ouvido anteriormente uma palavra facilita seu reconhecimento auditivo e tê-la visto escrita facilita o seu reconhecimento visual. Segundo Ellis (1984), existem dois sistemas de reconhecimento separados: o sistema de reconhecimento auditivo de palavras e o sistema de reconhecimento visual de palavras. Têm-se, assim, situações em que as palavras são familiares ao leitor, isto é, quando a escrita já foi vista em outra situação de registro e a unidade de reconhecimento visual específica dessa palavra é ativada, fazendo com que o acesso à representação semântica seja permitido. O processamento de acesso será direto e isso leva o leitor a resgatar a forma fonêmica da palavra e, por meio desta ação ou por conexão direta entre a unidade de reconhecimento visual e a unidade de produção fonêmica, poderá depois pronunciá-la oralmente. Assim, esta rota pode ser descrita na seguinte sequência: “palavra escrita – sistema de análise visual – léxico de *input* visual – sistema semântico – léxico de produção da fala – nível de fonema – fala” (ELLIS, 1984, p. 31-32, tradução nossa). Já nas situações em que as palavras não são familiares, o leitor recorre à mediação fonológica, utilizando seu conhecimento das correspondências grafema/fonema. Nessa estratégia, “após a análise visual, o código de letra é traduzido em cadeias de fonemas, tendo como base as regras de correspondência regular entre letra e som da língua” (SOUSA, 2005, p. 10), e sem ter um referencial léxico ortográfico guardado, o leitor irá do léxico de *input* visual para o léxico de produção da fala e nível do fonema, visando pronunciar a palavra em questão.

Nesse segundo procedimento, “o sistema semântico é ignorado por ligações diretas entre o léxico de *input* visual e do léxico de produção da fala”. Sua rota pode ser descrita na ordem que se segue: “palavra escrita - sistema de análise visual – léxico de *input* visual – léxico de produção da fala – nível de fonema – fala” (ELLIS, 1984, p. 32, tradução nossa).

A partir da ideia de que os leitores usam diferentes estratégias para ler palavras, Linnea Ehri (2008) descreve um modelo em que se percebe que as várias fases do desenvolvimento dessa habilidade em crianças, cuja língua materna é o inglês, podem ser distinguidas de acordo com as conexões alfabéticas que são formadas para reter a grafia das palavras na memória. Para se chegar à compreensão do princípio alfabético, a autora afirma que são necessárias inúmeras capacidades de

manipulação das palavras e informações que envolvem o conhecimento do nome das letras, relação fonema/grafema, segmentação e agrupamento de fonemas, dentre outras. Assim, tais fases podem ser assim descritas:

- pré-alfabética: remete-se a uma abordagem de sinalização visual e ambiental (EHRI, 2008), sem fazer conexões alfabéticas. Nesta fase as crianças não reconhecem o nome e os sons das letras e seus registros e leituras são arbitrários, sem qualquer relação com os sons na pronúncia das palavras. O pré-leitor usa pistas visuais para lembrar-se de algumas palavras na leitura (isso ocorre na leitura de logomarcas, por exemplo) e é capaz de memorizar histórias;
- alfabética parcial: uso parcial de conexões letra-som, ou seja, as crianças começam a aprender os nomes e os sons das letras e isso as leva a começar a compreender que as letras representam sons estáveis na pronúncia das palavras e começam a evidenciar essa compreensão nas suas escritas, mesmo que inventadas. Além disso, começa a inventar grafias de palavras e é capaz de adivinhar palavras a partir do reconhecimento de letras ou pelo contexto;
- alfabética completa: ocorre quando a criança tem conhecimento grafofonêmico, sendo capaz de realizar a segmentação de fonemas e possuindo a habilidade de decodificação. Trata-se de uma fase fonética, na qual o pré-leitor pode representar todos os sons da pronúncia da palavra por letras foneticamente apropriadas, mesmo que não estejam corretas convencionalmente;
- alfabética consolidada: favorece que as crianças tenham desenvolvido a habilidade de reter palavras escritas na memória, de modo que isso as ajude a construir seu conhecimento do significado e pronúncia de novas palavras. No momento em que os tipos predominantes de ligações para reter palavras na memória visual forem morfográficos, a fase alfabética consolidada substitui a fase alfabética completa. Essa fase é caracterizada pela operação com unidades maiores do que o fonema, ou seja, a manipulação das palavras é maior e a criança começa a registrar em pedaços maiores sem que haja necessidade de relacionar cada fonema com seu grafema correspondente no momento de escrita.

Isso posto, entende-se que o aprendizado da leitura não deve ser considerado algo sobrenatural, mas sim “a consequência de uma conquista fundamental que o aprendiz faz: a descoberta do princípio alfabético subjacente ao código alfabético” (CAPOVILLA, 2005, p. 23). É nesse sentido que deve transparecer o papel da alfabetização, levando o estudante a descobrir este

princípio de modo que o utilize socialmente, indo além da simples decodificação simbólica, visto que "o domínio dos atos de ler e escrever é considerado, e não sem a devida razão, a base essencial para o sucesso escolar e para as aprendizagens futuras" (ROAZZI; MINERVINO; MELO, 2014, p. 20).

Em algumas situações a escola enfatiza mais a escrita e dá menos importância à leitura, acreditando ser mais relevante saber escrever, pois este conhecimento levaria ao desenvolvimento da leitura sem que este seja colocado como primordial tanto quanto o anterior (KATO, 1999). Muito se valoriza a produção escrita, e isso se comprova mediante as avaliações do insucesso escolar, medido, na maioria das vezes, pelos registros dos estudantes.

Além disso, percebe-se que a dinâmica de aquisição da linguagem escrita enfatiza (em excesso e de forma isolada) em certos modelos a decodificação e a compreensão acaba sendo vista como algo à parte. Isso se justifica, pois a leitura evolui da descoberta do princípio alfabético, passa pela aquisição progressiva do conhecimento do sistema de escrita alfabético e pela decodificação e se consolida na constituição de um léxico mental ortográfico (MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013), indicando ser imprescindível considerar que apenas um desses momentos não dá base para que o leitor possa utilizar as informações que obteve do texto em questão, uma vez que as expectativas determinadas pelo contexto e a experiência prévia do leitor devem contribuir para a recuperação do significado na leitura.

Sabendo que a aquisição e o desenvolvimento da leitura e da escrita podem ser explicados de forma variada e que existem estudos específicos que apontam isso, é importante evidenciar também as inúmeras habilidades cognitivas e, especialmente, linguísticas que devem ser desenvolvidas durante esse processo, porque constituem aspectos fundamentais no processo de alfabetização.

É importante ter presente que o processo de conhecimento não surge do nada, mas sim resulta de três fatores: o primeiro refere-se à bagagem biológica que permite ao sujeito conhecer a partir do que ele já possui. O segundo fator refere-se às interações do sujeito com o meio, para que possa adquirir novas representações. Por último, o progresso constante no conhecimento necessita também do terceiro fator caracterizado pelo trabalho interno sobre o conhecimento já adquirido. Porém, "não se trata de oferecer cada vez um novo dado, uma nova informação, mas de facilitar a reelaboração dos mesmos dados" (LANDSMANN, 1995, p. 62).

Pensando-se em favorecer o desenvolvimento de estratégias metacognitivas deve-se dinamizar um trabalho que possibilite ao leitor observar que algumas ideias podem ser mais importantes que outras, além disso, com objetividade para a leitura, pois:

Se a criança enfrenta o texto sem nenhum objetivo prévio, ela dificilmente poderá monitorar sua compreensão tendo em vista esse objetivo. Sua monitoração, quando muito, poderá se dar apenas a nível de uma compreensão vaga e geral. Ou ainda, ela poderá ler o texto, tendo em mente apenas o tipo de perguntas que a escola está acostumada a lhe fazer. Sua compreensão, nesse caso, será monitorada apenas para atender à expectativa da escola e não dela mesma (KATO, 1999, p. 135).

Ao empregar essas estratégias constantemente e as desenvolvendo gradativamente, o aprendiz avançará no processo de aquisição da leitura; porém, não se deve limitar a prática alfabetizadora a esse aspecto. Para poder ser capaz de analisar os diversos processos da linguagem, o estudante deve desenvolver habilidades metalinguísticas.

Segundo Gombert (1992), o termo “metalinguístico” remete à “adoção de uma atitude reflexiva e manipulativa sobre os objetos da linguagem” (Gombert, 1992, p. 11, tradução nossa). De acordo com Gombert (2003), precocemente a criança começa a manipular a linguagem sob a forma de compreensão e produção, porém de forma não conscientemente controlada, e a esta ação o autor dá o nome de comportamentos epilinguísticos.

Os estudos sobre as habilidades metalinguísticas têm evidenciado empiricamente que algumas delas são fundamentais para a aquisição e o aperfeiçoamento da linguagem escrita. Para este artigo serão apresentadas três habilidades: a metafonológica, a metassintática e metamorfológica.

A consciência fonológica – ou habilidade metafonológica – apresenta-se como a habilidade mais investigada e é apontada em estudos na área da psicologia cognitiva como “um dos fatores que tem se mostrado relacionado ao sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita” (BARRERA; PLACITELI, 2008, p. 167). Isso pode ser verificado, pois:

O conhecimento da fonologia, que possibilita o desenvolvimento das habilidades metafonológicas, é provavelmente o primeiro que se instala no aprendiz leitor, mas não é a única habilidade metalinguística presente nas atividades de leitura e de escrita (MALUF, 2010, p. 27-28).

A consciência fonológica é entendida por Capovilla e Capovilla (2009) como a capacidade de perceber que a fala pode ser segmentada (em palavras e subpalavras, tais como rimas, aliterações, sílabas e fonemas) e que tais partes podem ser manipuladas conscientemente pelo indivíduo, favorecendo, assim, a aquisição da linguagem escrita por ele.

Outra habilidade metalinguística é metassintática, a qual “diz respeito à habilidade de fazer uso explícito dos processos formais relativos à organização das palavras para produção e compreensão de frases” (GUIMARÃES; PAULA, 2010, p. 97). Essa habilidade é destacada como mais um suporte na aquisição da leitura e da escrita, pois estes dois processos não podem ser descritos apenas como capacidades de decodificação e codificação de palavras feitas isoladamente, visto que dependem de análises mais amplas que vão além do que os aspectos fonológicos e morfológicos podem explicitar.

Uma habilidade que ainda tem muito a ser investigada é a metamorfológica. Essa habilidade refere-se ao ato de refletir e manipular a estrutura morfológica da língua, ou ainda a habilidade de refletir sobre essas unidades de sentido; chama-se consciência morfológica (NUNES; BRYANT, 2006). É por meio desta habilidade que o sujeito poderá reconhecer palavras escritas ou partes delas, automaticamente e com entendimento.

De acordo com Mota (2010), o desenvolvimento da consciência morfológica pode ser associado ao desempenho na leitura e na escrita, no entanto, “menos se sabe sobre o desenvolvimento dessa habilidade no início do ensino formal da língua escrita” (MOTA, *et al.*, 2011, p. 146) e são poucas (mas confirmativas) as evidências empíricas de que ela seja necessária, ou ainda que faça a diferença, nesse momento inicial de aquisição da linguagem escrita (CARLISLE, 2000).

Sabendo-se que as habilidades acima são de suma importância ao aprendizado da escrita e que as considerações apontadas nesta abordagem perpassam pelas concepções observadas neste estudo, buscar-se-á no próximo seguimento apresentar a análise feita, bem como os resultados obtidos a partir da pesquisa.

METODOLOGIA

O presente estudo caracterizou-se como exploratório-descritivo, o qual teve sua base numa pesquisa de campo pautada em observações e entrevistas. Para dar início aos trabalhos em campo, seguiram-se os trâmites éticos necessários tendo a aprovação sem restrições pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Saúde da Universidade Federal do Paraná, cujo protocolo é de número 446.116.07.11 e o CAAE – 3563.0.000.091-07.

Participaram deste estudo três escolas públicas, onde foram investigadas cinco professoras alfabetizadoras (três com mais de cinco anos de experiência e duas com menos de cinco anos de vivência na alfabetização). Para que não fossem infringidos os padrões éticos de resguardo de

identidade das participantes, optou-se em identificá-las com nomes fictícios preestabelecidos durante a análise dos dados pela pesquisadora: Sonia, Monique, Dalva, Juliana e Paula.

Cada professora foi observada em sua prática durante oito dias consecutivos e nesses momentos não houve interação entre pesquisadora e participantes. Após as observações em sala, foram feitas as entrevistas individuais para traçar o perfil teórico de cada participante com base no discurso proferido.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir dos dados coletados nas observações e das entrevistas concedidas pelas participantes, podem-se verificar alguns pontos convergentes e outros divergentes entre os discursos e as práticas alfabetizadoras identificadas neste estudo.

Quanto às atividades de produção textual e leitura desenvolvidas no decorrer das observações que podem ser caracterizadas como pertinentes ao processo de alfabetização e as relações que estas apresentam em relação ao discurso das participantes, pode-se perceber que teoria e prática acabam sendo divergentes em alguns momentos.

Durante as observações realizadas, percebeu-se que, em se tratando de produções textuais, por exemplo, na sala da professora Sônia foram presenciados dois momentos desse tipo de encaminhamento, sendo que no primeiro a estratégia utilizada foi a de dar imagens/cenas de um determinado personagem demonstrando ações consecutivas. Este registro foi feito num caderno de textos e, pelo que foi observado, as crianças já haviam iniciado a produção anteriormente e ficaram apenas três cenas para serem descritas, com isso até o nome do personagem mudou de cena para cena. O que foi produzido foram frases soltas, sem muita ligação entre si. Talvez a estratégia pensada não tenha sido refletida em aspectos textuais mais específicos e por isso perdeu sua real utilidade como produção textual e acabou sendo apenas mais uma forma de registrar frases, onde o que se observou foi a questão ortográfica (de acordo com o que foi verificado durante o trabalho de reescrita). No segundo momento, a professora propôs que os alunos produzissem um texto sobre a parte que mais gostaram do livro da Branca de Neve. Este texto foi escrito em sulfite e foi entregue a outra professora (que precisava levar em uma turma de Pedagogia) sem ao menos ter sido feita a reescrita e(ou) reestruturação (segundo a professora, o texto não voltaria).

Já a professora Monique evidenciou trabalhou com a produção textual em dois momentos. No primeiro, a pesquisadora participou apenas da reescrita e no segundo ela trabalhou com produção textual utilizando também cenas prontas, porém ela entregou três quadrinhos às crianças

que estavam divididas em grupos. Assim, elas produziram textos baseados nas cenas observadas. Pode-se perceber que houve melhor desempenho desta turma, pois a partir da reflexão coletiva todos conseguiram fazer seus registros, apresentando mais elementos textuais (parágrafos, pontuação, coesão, coerência). A reescrita foi feita individualmente pela própria regente da turma enquanto os demais iam terminando. Nesta turma também houve casos de não finalização da atividade, porém no dia seguinte (pois a tarefa foi desenvolvida após o recreio) os alunos tiveram que terminar suas produções coletivas enquanto a professora lia as produções de quem já havia terminado a tarefa. Nesta mesma sala outras tarefas de produção escrita também foram dinamizadas: juntar sílabas e formar palavras, escrever frases para desenhos carimbados, cruzadinha de palavras.

Na turma da professora Dalva, verificaram-se apenas registros de palavras isoladas. Segundo a professora, o ideal é que se solicite produção de texto aos alunos aproximadamente na metade do ano, pois a turma ainda está no início do processo. Contudo, o que se observou é que alguns alunos já leem e escrevem palavras isoladas e, para avançar no processo, o encaminhamento deveria ser diferenciado. Em relação às diferenças entre os alunos relativas ao fato que eles se encontram em diferentes níveis de aquisição da linguagem, a professora relata ter preocupação, porém sua postura não retrata nenhum tipo de ação diante das diversidades encontradas em sala.

Na sala da professora Juliana observaram-se dois momentos de produção textual. Nos dois momentos foram utilizadas formas distintas de reescrita com os alunos – uma coletiva e outra individual. Na primeira situação percebeu-se que os alunos participaram oralmente e que a professora desenvolve seu trabalho pautando-se efetivamente da fonetização das palavras. Na reescrita individual, o que ocorreu, na realidade, foi a escrita de dois textos diferentes, pois no caso observado, a produção não havia sido feita no mesmo dia e os alunos que tiveram seus textos reescritos viram-se obrigados a reinventar as histórias, pois não conseguiam ler seus registros (a professora disse que, geralmente ela escreve a ideia do aluno abaixo de seu texto no mesmo dia, mas que isso só é feito com os que estão em nível rudimentar da escrita). O que se evidenciou nos dois momentos foi apenas a questão ortográfica.

Na sala da professora Paula apenas se observaram momentos de registros de palavras isoladas e indicadas pela professora (pouca participação dos alunos, pois a professora fazia os registros no quadro e estes acabavam copiando apenas) e somente uma atividade de produção textual ocorreu, a qual foi desenvolvida a partir de uma indicação da professora e, pela estratégia de

reescrita, também valorizou somente a questão ortográfica (os alunos produziram apenas frases sobre suas características e gostos).

Percebeu-se que todas as cinco professoras trabalhavam com o nome das letras, e isso é reconhecido como algo benéfico ao aprendizado da escrita no processo de alfabetização. Além disso, pode-se verificar nas entrevistas que as professoras tiveram acesso à teoria de Ferreiro (1995), porém tal conhecimento não se apresentou em nenhum momento de forma relevante, mesmo em momentos de verificação da evolução da escrita pelas crianças. Diagnosticar e mapear o nível de escrita demonstrado nas produções infantis poderá servir como mais um elemento que subsidiará a elaboração do plano de intervenções/ações sistemáticas.

Quanto a tarefas de leitura, constatou-se que ela está presente diariamente no encaminhamento das cinco participantes, porém de forma assistemática. Na sala da professora Sônia e Monique, além de lerem constantemente às informações que são apresentadas nas atividades (textos, enunciados de problemas ou de outras atividades, livros de literatura infantil etc.), as turmas têm um dia específico para ir à biblioteca emprestar livros, sendo que os alunos da professora Sônia possuem fichas de leitura que servem para registrar as apreciações pessoais sobre o que se leu semanalmente. Essas apreciações são feitas e arquivadas. Não houve nenhum tipo de utilização das fichas em sala que favorece o desenvolvimento da leitura e da escrita, bem como os momentos na biblioteca também acabam sendo apenas mais um momento em que os alunos saem da sala e que não tem nenhum vínculo com a prática que estava acontecendo (na hora do conto, simplesmente os alunos param o que estão fazendo em sala, saem para a biblioteca, ouvem a história contada pela outra professora e voltam para a sala para continuar o que estavam fazendo).

Não se perceberam grandes incentivos à leitura aos que ainda não a adquiriram por parte da professora Sônia. As leituras coletivas que se deram em alguns momentos da observação aconteciam de forma que os que não leem ficavam “mascarados” ou “apagados” pelos que leem e nada era feito para que isso mudasse e(ou) melhorasse. Pode-se perceber que há maior incentivo à leitura dos que ainda não a adquiriram na turma da professora Monique, pois ela os auxilia, silabando, decodificando letra por letra em todos os momentos de leitura em sala.

As três professoras, Juliana, Dalva e Paula, demonstraram a tentativa de desenvolver a leitura a partir de palavras e textos trabalhados em sala. No encaminhamento das professoras Dalva e Paula não se verificaram especificamente momentos de incentivo à leitura aos que não a adquiriram e a leitura prazer ficou relegada à prática de pegar livros e gibis para folhar e no caso de

não interesse (já que ainda a criança não sabe ler), o aluno perde o direito de pegá-los (situação específica da sala da professora Dalva).

Outro aspecto que pode ser colocado em destaque é que durante as propostas de leitura de livros e gibis por parte dos alunos, todas as professoras demonstraram posturas desconectadas à dinâmica que estava sendo desenvolvida, pois em todos os momentos em que isso acontecia, elas deixavam os alunos “lendo” e arrumavam outra coisa para fazer.

Apesar das poucas tentativas, um aspecto interessante pode ser evidenciado quando presenciou-se a professora Juliana fazendo a leitura em capítulos de um livro de literatura infantil para seus alunos. Essa prática é muito importante para a evolução do ato de ler, pois, segundo Britton (1982, *apud* KATO; MOREIRA; TARALLO, 1997, p. 41), quando a criança ouve e produz histórias ela “vai construindo o seu conhecimento da linguagem escrita, que não se limita ao conhecimento das marcas gráficas a produzir ou a interpretar, mas envolve gênero, estrutura textual, funções, formas e recursos linguísticos”. Tudo isso auxiliará no desenvolvimento da compreensão da linguagem, de um vocabulário mais rico e expressivo e ainda de um maior desempenho cognitivo. A relação que se tem é que quanto mais se incentiva a ler (e também a escrever), melhor será o vocabulário da criança, bem como esta será mais encorajada a ler.

Ao analisar as entrevistas, fica evidente que as cinco professoras destacam a importância de desenvolver uma prática de leitura prazerosa, porém essa atividade apareceu mais como obrigatória e semanal, na qual os alunos deveriam emitir seus pareceres sobre os livros, sem que isso tenha algum significado ou relação com algo que os motive a desenvolver essa prática. A criação de um hábito de leitura é importante, mas não ficou claro se para esses alunos a rotina acima descrita trata-se de algo prazeroso ou meramente obrigatório. Além disso, a leitura também apareceu em vários momentos como atividade extra (no sentido que não era planejada como conteúdo a ser ensinado/aprendido pelos alunos), na qual estavam disponíveis livros ou gibis para quem terminasse suas tarefas, ou seja, quem nunca termina (como tem alguns casos de alunos que não conseguiram terminar em nenhum dia em que a pesquisadora esteve presente), não ganha o direito de ler.

Algo que merece ser destacado é que fica "impossível desenvolver nos alunos as práticas sociais de leitura e escrita sem que os professores sejam leitores maduros e pessoas que dominem a escrita com autonomia" (FARACO, 2012, p. 104). Se os professores tivessem a prática da leitura como cerne de seu trabalho e a colocassem em destaque em suas ações, talvez discurso e prática se aproximassem mais neste estudo.

Durante as entrevistas realizadas, não se ouviu nada a respeito de como as professoras trabalhariam para o desenvolvimento da compreensão leitora, mas um fato que pode se destacar é o de haver muita discussão oral sobre o aspecto organizacional e semântico (mesmo que em poucos momentos) do texto durante as atividades. Além disso, ficou evidente na prática das cinco professoras a grande importância dada a aspectos fonológicos da linguagem em detrimento de outros.

Vale lembrar que existem outras habilidades envolvidas no processo de aquisição e aperfeiçoamento da linguagem escrita, as quais não foram dadas como conhecidas por parte das participantes e, talvez por isso, não foram destacadas nas práticas observadas. Cabe ressaltar que existem muitas evidências empíricas consistentes e robustas a respeito do papel facilitador da consciência fonológica no começo do processo de aquisição da língua (MALUF, 2010), porém as possibilidades mais exploradas pelas professoras acabaram centrando-se mais na manipulação de fonemas (consciência fonêmica) e, em poucas vezes, de sílabas. O trabalho com a consciência de rimas poderia ter sido privilegiado, porém isso não foi constatado.

Outro aspecto bastante coerente no discurso e na prática foi a ênfase dada à decodificação. As práticas observadas mostraram que as cinco professoras reconhecem a importância dessa etapa de desenvolvimento da leitura, porém compartilham com outros anos de escolaridade a responsabilidade de avançar nesse processo, ou seja, outros elementos que auxiliam na compreensão leitora, como a fluência (MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013), poderiam ser trabalhados/desenvolvidos em outro ano, visto que o foco da alfabetização estaria na decodificação:

Para mim alfabetização é ser leitor. Saber ler e escrever tudo, com interpretação inclusive, para mim se lê está interpretando. Mas eu acho que para você chegar nesse patamar para escrita e para leitura e com toda a compreensão de linhas e entrelinhas, além das linhas, ela precisa passar pelo processo inicial de decodificação. Eu não consigo falar de alfabetização, como sei que tem gente que consegue, sem passar pela decodificação, eu ainda não consegui. (Professora Monique).

Outra divergência que se percebeu entre discurso e prática refere-se à funcionalidade da escrita. O discurso das professoras destaca a importância da leitura, da compreensão literal e inferencial das crianças/leitoras ao produzirem o significado dos textos lidos, porém acredita-se que as dinâmicas de leitura não evidenciam o que foi defendido nas respostas apresentadas. De modo semelhante, ao falar da importância e dos objetivos da escrita, ou melhor, da produção de textos, as professoras defenderam a ideia de que esta deva ter sentido ao aluno, deixando de lado “o aprendizado automático e descontextualizado” (Professora Paula).

Além disso, falou-se muito de uma prática pautada na perspectiva no alfabetizar letrando, segundo a qual:

O processo de letramento se dá pelos vários usos sociais da leitura e da escrita na vida social do indivíduo. É a ação do ensinar e aprender as práticas sociais da leitura e escrita. A aquisição da linguagem escrita acontece através do trabalho com diferentes tipos de textos, em diferentes momentos da vida escolar e social. Com o uso de textos seus conhecimentos ampliarão e a criança aprenderá sobre o uso da escrita. (Professora Juliana).

Entretanto, ao contrário do que as professoras declararam, observaram-se estratégias de produção de texto fechadas, sem significado, tampouco buscavam dar alguma função sociocomunicativa ao texto produzido. Isto ocorreu também nas atividades de pós-escrita, ou de reescrita (na maior parte do tempo os alunos apenas copiam o que a professora “traduziu” da sua escrita), nos quais eram consideradas apenas questões ortográficas, que novamente podem ser vistas apenas como um dos pontos a serem trabalhados e não o único. Estes dados seguem a mesma linha apresentada no estudo de Oliveira (2010), uma vez que há "uma presente dificuldade em inserir os alunos, autonomamente, nas práticas de leitura e escrita", pois as professoras acabavam monopolizando a realização de tais tarefas.

Algumas das fragilidades mostradas durante as observações poderiam ser explicadas pelo fato de a formação inicial do professor alfabetizador não ser algo que se aproxime do ideal, como as participantes reconhecem:

Na graduação tinha alfabetização, mas não foi assim. Eu não aprendi assim, conteúdos para trabalhar em sala de aula. Eles ensinaram mais assim, como o professor deve agir, a postura do professor; na verdade conteúdos para trabalhar em sala, eu não aprendi. (Professora Sônia - Graduação em Curso Normal Superior).

O curso Normal Superior proporcionou um bom embasamento teórico e ofereceu material atualizado, porém o que me deu base para a prática foi o estágio obrigatório do Magistério. (Professora Juliana - Graduação em Curso Normal Superior).

Já o curso de Pedagogia, segundo a professora Paula, peca em relação à fundamentação sobre alfabetização, a qual poderia ser mais aprofundada. Para ela, “*o fundamental para o crescimento enquanto alfabetizador é a prática*”.

O curso de Letras, na opinião da professora Monique, também não deu todo o suporte necessário para sua atuação com o 2º ano do Ensino Fundamental:

Em linhas gerais, no curso de graduação a gente vê muito pouco, nada praticamente, a gente trabalha português, a área de didática eu acho muito fraca

muito deficiente, na época que eu me formei, agora deve ter tido alguma alteração da grade, mas eu tinha disciplinas educacionais só no final do curso, eu já parto da idéia que se você vai ser professor desde o início você deve ter práticas didáticas e não no final, tinha colegas meus da faculdade que chegava ao final e diziam ‘não é isso que eu quero’, porque eles não tinham o mínimo de vocação nem de interesse em sala o curso para eles foi muito infeliz. Na minha pós sim, eu vi um pouco mais de alfabetização, a gente trabalhou muitas questões fonológicas, fonéticas nós tivemos disciplinas mais voltadas para os pequenininhos, vimos desenhos infantis, coisas que estavam mais voltadas para minha sala de aula, para a alfabetização que era o que eu mesmo gostava, porque na licenciatura não. (Professora Monique - Graduação em Letras).

Em relação ao que se encontra nas grades dos cursos de formação inicial docentes, pode-se dizer que "o grande desafio educacional da sociedade brasileira é quebrar o ciclo desse atraso, investindo no letramento dos professores já em exercício, reestruturando a formação geral dos novos professores e repensando as práticas escolares" (FARACO, 2012, p. 104). Ademais, é importante investir em mais formação continuada de qualidade e que vá ao encontro das necessidades que se tem dentro da sala de aula, articulando teoria e prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise apresentada pode-se dizer que os objetivos deste estudo foram atendidos, porém destaca-se que o material coletado poderá ser conjugado a outros dados (de uma coleta mais ampla), possibilitando outras análises. Além disso, é importante ressaltar que as pesquisadoras sentem-se realizadas em poder demonstrar sua preocupação com a formação dos alfabetizadores, e provocar discussões ou mesmo inquietações a respeito de possíveis ações que podem ser desenvolvidas a partir das necessidades identificadas neste estudo.

Enfim, verificou-se que há mais divergências entre discurso e prática do que convergências. Apenas em relação ao ensino da leitura, no que tange à decodificação, houve convergência entre teoria e prática observadas. Apesar de todas as professoras acreditarem (e agirem para) que a decodificação seja o foco na alfabetização, pode-se dizer que isso não deveria ser privilegiado, em detrimento do verdadeiro objetivo da leitura – a compreensão. Conforme afirmam Roazzi, Minervino e Melo (2014), "o contexto, no qual tal aprendizagem se desenvolve, é capaz de interessar, aprofundar e envolver as necessidades, as tendências, e os impulsos motivacionais do aluno". Dessa forma, infere-se que o contrário também poderá conduzir o estudante à desmotivação e(ou) ao não aprendizado. É fundamental que o professor alfabetizador

esteja atento e tome consciência das possíveis contradições que, porventura, ocorram em sua prática, para que elas sejam superadas em uma prática ressignificada.

Em termos de divergências, observou-se que na teoria, a escrita deve ser vivenciada com função, ou seja, produções textuais, práticas de leitura e outras situações devem ser vivenciadas de forma interativa, de modo que os estudantes se apropriem e reflitam sobre a linguagem escrita. No entanto, na prática as produções focavam-se nas unidades menores, sem que fosse exigido algum tipo de reflexão sobre o processo de interlocução ali envolvido. Além disso, a leitura, percebida pelas professoras participantes como algo que deva ser prazeroso, apareceu nas práticas como atividade semanal, didatizada e obrigatória. Isso posto, infere-se que a escola deveria tornar-se um espaço de reflexão e conscientização sobre a língua, onde o estudante pudesse vivenciá-la, pensar sobre a mesma, bem como apropriar-se dela, de fato.

O estudo não apresentou evidências empíricas suficientes para sustentar nenhuma crítica aos cursos de formação docente que formam os alfabetizadores, porém um aspecto importante que deve ser considerado é que os dados aqui apresentados sugerem que se faz necessário repensar os currículos e conteúdos ofertados nos Cursos de formação inicial dos professores dos anos iniciais, bem como as capacitações destinadas à formação continuada dos professores alfabetizadores, pois há fortes indícios para acreditar que ainda há professores sentindo as mesmas necessidades e(ou) dificuldades que foram aqui demonstradas.

Nóvoa (2009) indica a necessidade de haver um movimento de aprendizagem docente e de desenvolvimento profissional, a partir da "articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; [...]". Além disso, o autor defende a "valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipe, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores; etc." (p. 14). Com essas indicações em pauta, poder-se-ia, talvez, pensar em um número menor de divergências entre a teoria e a prática alfabetizadora.

REFERÊNCIAS

BARRERA, S. D. ; PLACITELI, D. A. Influência do treinamento em consciência fonológica em crianças com dificuldades na alfabetização. In: MALUF, M. R.; GUIMARÃES, S. R. K. (Org.). **Desenvolvimento da linguagem oral e escrita**. Curitiba: Editora UFPR, 2008, p. 167-188.

BRANCO, V.; GUIMARÃES, S. R. K. Alguns mitos, verdades e dúvidas na relação da psicologia com a alfabetização. In: MALUF, M. R.; GUIMARÃES, S. R. K. **Desenvolvimento da linguagem oral e escrita**. Curitiba: UFPR, 2008, p. 291-316.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Pró-letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem**, Fascículo 1. Brasília: 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação**. Brasília: 2012.

BRITTON, J. Spectator role and the beginnings of writing. In: NYSTRAND, M. (Org.) **What Writers Know** - he language, process, and structure of written discourse. New York: Academic Press, p. 149-169.

CAPOVILLA, F. C. (Org.) **Os novos caminhos da alfabetização infantil**. 2ª ed. São Paulo: Memnon, 2005.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. A consciência fonológica e sua importância para a aquisição da linguagem escrita. In: MOTA, M. M. P. E. (Org.). **Desenvolvimento metalinguístico: questões contemporâneas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

CARDOSO-MARTINS, C.; CORRÊA, M. F.; MARCHETTI, P. M. T. O Conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento inicial da escrita: o caso do português do Brasil. In: MALUF, M. R.; GUIMARÃES, S. R. K. (Org.) **Desenvolvimento da linguagem oral e escrita**. Curitiba: UFPR, 2008, p. 137-153.

CARLISLE, J. F. Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. **Reading and Writing: an interdisciplinary journal**, nº 12, 169–190, 2000.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis: Vozes, 2005.

EHRI, L. Learning to read and learning to spell are one and the same, almost. In: Perfetti, C.; Rieben, L.; Fayol, M. (Org.) **Learning to spell: Research, theory, and practice across languages**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1998, p. 237–269.

_____. Development of sight word reading: phases and findings. In: SNOWLING, M. J.; HULME, C. **The science of reading: a handbook**. Blackwell Publishing, 2008.

ELLIS, A. W. **Reading, writing and dyslexia: a cognitive analysis**. London: Lawrence Erlbaum Associates, 1984.

FARACO, C. A. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2012.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 24ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 284 p.

FRITH, U. Beneath the surface of developmental dyslexia. In: PATTERSON, K; COLTHEART, M.; MARSHALL, J. C., eds. **Surface dyslexia: neuropsychological and cognitive studies of phonological reading**. London: Lawrence Erlbaum Associates Ltd., 1984, p. 301-330.

GOMBERT, J. E. **Metalinguistic development**. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

_____. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. In: MALUF, M. R. (Org.) **Metalinguagem e aquisição da escrita**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

GUIMARÃES, S. R. K. ; PAULA, F. V. O papel da consciência morfossintática na aquisição e no aperfeiçoamento da leitura e da escrita. **Educar em revista**, nº 38/set.–dez., 93-111, 2010.

JAMET, E. **Leitura e aproveitamento escolar**. São Paulo: Loyola, 2000.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 7ª Ed. São Paulo: Ática, 2004.

KATO, M. A.; MOREIRA, N.; TARALLO, F. Estudos em alfabetização. Campinas: EDUEFSF Pontes, 1997.

LANDSMANN, L. T. **Aprendizagem da linguagem escrita: processos evolutivos e implicações didáticas**. São Paulo: Ática, 1995.

LIMA, E. S. Transcrição da palestra sobre: **Apropriação da leitura e da escrita**. Seminário Alfabetização e Letramento em Debate, abr./2006, Brasília - <http://portal.mec.gov.br>

MALUF, M. R. O psicólogo escolar e a alfabetização. In: MARTINEZ, A. M. org. **Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas**. Campinas: Alínea, 2005.

MALUF, M. R. Do conhecimento implícito à consciência metalinguística indispensável na alfabetização. In: MALUF, M.R; GUIMARÃES, SANDRA R. K. **Aprendizagem da linguagem escrita**. Contribuições da pesquisa. São Paulo: Vetor, 2010.

MOTA, M. M. P. E. Refletindo sobre o papel da consciência morfológica nas dificuldades de leitura e escrita. In: MALUF, M.R; GUIMARÃES, SANDRA R. K. **Aprendizagem da linguagem escrita**. Contribuições da pesquisa. São Paulo: Vetor, 2010.

MOTA, M. M. P. E ; DIAS, J. ; MANSUR-LISBOA, S. F. ; PAIVA, N. ; SILVA, D. A. ; BESSE, A. O desenvolvimento da consciência morfológica nos estágios iniciais da alfabetização. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 24(1), p. 144-150, 2011.

MORAIS, J.; LEITE, I.; KOLINSKY, R. Entre a pré-leitura e a leitura hábil: condições e patamares da aprendizagem. In: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. (Org.) **Alfabetização no Século XXI: como se aprende a ler e a escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013.

MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15, n. 44, p. 329-341, maio/ago. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782010000200009&script=sci_arttext> Acesso em 15/07/2014.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa, 2009. Disponível em <http://www.etepb.com.br/arq_news/2012texto_professores_imagens_do_futuro_presente.pdf> Acesso em 10/06/2014.

NUNES, T.; BRYANT, P. **Improving Literacy by teaching Morphemes**. London: Routledge, 2006.

OLIVEIRA, S. A. **Progressão das atividades de língua portuguesa e o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens: um estudo da prática docente no contexto dos ciclos**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

PAULA, F. V. **Conhecimento morfológico implícito e explícito na linguagem escrita.** 200p. Tese (Doutorado em Cotutela) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo & Université de Rennes 2, Rennes, França, 2007.

RIBEIRO, V. M. M. (Org.). **Letramento no Brasil.** São Paulo: Global; Ação Educativa; Instituto Paulo Montenegro, 2003.

ROAZZI, A.; MINERVINO, C. A. S. M.; MELO, M. R. A. A aprendizagem da leitura e da escrita: princípios teóricos, históricos, níveis conceituais e aspectos motivacionais do processo de aprendizagem do código alfabético. In: ROAZZI, A.; PAULA, F. V.; SANTOS, M. J. (Org.) **Leitura e escrita: a sua aprendizagem na teoria e na prática.** Curitiba: Juruá, 2014.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2005.

SOUSA, E. O. **Habilidades metassintáticas e aprendizagem da leitura:** estudo com crianças da 1ª série do ensino fundamental. São Paulo, 2005. 175 p. Tese de Doutorado em Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Recebido em: 30.07.2014

Aceito em: 17.10.2016