



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE
DARCY RIBEIRO – UENF
CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COGNIÇÃO E
LINGUAGEM – PPGCL**

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEPÇÕES DA
PRÁTICA DOCENTE DE ALUNOS DO CURSO DE
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UENF**

RACHEL ALICE MENDES DA SILVA DIAS

CAMPOS DOS GOYTACAZES - RJ

MARÇO – 2014

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEPÇÕES DA
PRÁTICA DOCENTE DE ALUNOS DO CURSO DE
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UENF**

RACHEL ALICE MENDES DA SILVA DIAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, como requisito parcial das exigências do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eliana Crispim França Luquetti

**CAMPOS DOS GOYTACAZES/RJ
MARÇO DE 2014**

FICHA CATALOGRÁFICA

Preparada pela Biblioteca do **CCH / UENF**

018/2014

D541 Dias, Rachel Alice Mendes da Silva.

Alfabetização e letramento : concepções da prática docente de alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia da UENF / Rachel Alice Mendes da Silva Dias - Campos dos Goytacazes, RJ, 2014.

94 f. : il

Orientador: Eliana Crispim França Luquetti.

Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Centro de Ciências do Homem, 2014.

Bibliografia: f. 89 – 92

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Formação de Professores. 4. Prática Pedagógica. I. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Centro de Ciências do Homem. II. Título.

CDD – 370.71

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEPÇÕES DA PRÁTICA DOCENTE DE ALUNOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UENF

RACHEL ALICE MENDES DA SILVA DIAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, como requisito parcial das exigências do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem.

APROVADA: _____ de _____ de 2014.

Comissão examinadora:

Prof^a. Dr.^a Eliana Crispim França Luquetti (Orientadora – D. Sc. Linguística – UFRJ)
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)

Prof^a. Dr.^a Bianka Pires Andre (D. Sc. Educação – Universidade de Barcelona)
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)

Prof^a. Dr.^a Ana Lúcia Lima da Costa (D. Sc. Letras – UFRJ)
Universidade Federal Fluminense (UFF)

Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza (D. Sc. Comunicação – UFRJ)
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)

Dedico este trabalho

Aos meus pais, Ivete e Ailton, que sempre
me impulsionaram a vencer.

Ao meu irmão Aylton Jr, pelo carinho destinado
à mim estando eu longe ou perto.

Ao meu esposo, Guilherme, pelo amor,
incentivo e apoio nesta jornada.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus pela cumplicidade ao ouvir meus sonhos e pela generosidade em torná-los reais.

À minha orientadora Eliana Crispim França Luquetti, pela sua sabedoria, competência e apoio. Com sua contribuição pude me tornar melhor.

Aos professores do Programa de Pós Graduação em Cognição e Linguagem da UENF, pelos ensinamentos valiosos na minha formação.

Aos meus pais que sempre me incentivaram e fizeram tudo por mim, sem medir qualquer esforço.

Ao Guilherme, por todo amor, carinho e paciência dedicado a mim.

A Andreia e Liz que com generosidade me ajudaram muito.

A Faperj por financiar meus estudos possibilitando que fosse ampliada a minha formação acadêmica.

Enfim, agradeço a todos, ainda que não nomeados, mas que de alguma maneira participaram do meu processo formativo por meio de ações ou simples gestos. Talvez estas palavras não contemplem a imensidão do quanto sou grata, mas espero que todos possam se sentir agradecidos. A todos, o meu muito obrigada!

Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar¹. (Paulo Freire)

¹ In: Freire, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa, Paz e Terra. 1997.

RESUMO

Essa pesquisa propõe-se discutir as diferentes concepções dos alunos da Licenciatura em Pedagogia sobre os termos alfabetização e letramento. Nesse sentido, partimos da seguinte questão-problema: quais percepções são conferidas à alfabetização e ao letramento pelos alunos de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Norte Fluminense? E temos como hipótese de que as concepções de alfabetização e letramento ainda não estão internalizadas na sua plenitude (teoria e prática) nos cursos de formação de professores, e como objetivo geral evidenciar de que forma as concepções de alfabetização e letramento tem sido apreendida pelos discentes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, em especial os alunos participantes do programa do governo federal PIBID. Utilizamos nessa investigação os referenciais teóricos que tratam especificamente das questões que envolvem o letramento, a alfabetização e a formação de professor, destacamos Soares (2004, 2009), Rojo (2009), Mortatti (2004), Kleiman (2008); Travaglia (2011). Já nos procedimentos metodológicos, realizamos um levantamento bibliográfico dos conceitos de alfabetização e letramento presentes na literatura educacional que trata do assunto, assim como levantamento e análise de dados, a partir da aplicação de questionário em uma amostra de 18 licenciandos selecionados. A pesquisa apontou que a proposta teórico-metodológico introduzida na universidade pelo programa PIBID, viabilizada durante o ciclo de oficinas oferecidas aos integrantes do Programa, promoveu o processo de ressignificação dos conceitos de alfabetização e letramento por parte dos licenciandos, além de contribuir para uma análise reflexiva do trabalho docente, buscando repensar as práticas pedagógicas tradicionais ainda tão recorrentes âmbito escolar.

Palavras-chave: alfabetização, letramento, formação de professor, PIBID e prática pedagógica.

ABSTRACT

This research proposes to discuss the different conceptions of undergraduate students in Pedagogy about the terms literacy and initial reading instruction. By this way, we start from the question: Which perceptions are conferred on literacy and initial reading instruction by undergraduate students in Pedagogy of Universidade Estadual do Norte Fluminense? We have the hypothesis that the conceptions of literacy and initial reading instruction are not yet internalized in its fullness (theory and practice) in the teacher training courses. It has the purpose of showing how the literacy and initial reading instruction conceptions has been learned by the students from Pedagogy Course at Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, specially the students who take part at PIBID federal government program. In this research we used the theoretical frameworks proposed by Soares (2004, 2009), Rojo (2009), Mortatti (2004), Kleiman (2008); Travaglia (2011), among others who articulate literacy, initial reading instruction and teacher training. The methodological procedures were performed by a bibliographic survey of the concepts of literacy and initial reading instruction present in the educational literature, as well as a survey and analysis of data, from the application of a questionnaire in a sample of 18 selected undergraduates. The research showed that the theoretical-methodological proposal introduced at the university by PIBID program made possible during the cycle of workshops offered to members of the research promoted the process of redefinition of the concepts of literacy and initial reading instruction on the part of undergraduates, in addition to contributing to a reflective analysis of teaching work looking for rethinking the traditional pedagogical practices still applicants in the school context.

Keywords: literacy, initial reading instruction, teacher training, PIBID and pedagogical practice.

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1:** Nível de formação dos participantes da pesquisa ----- 70
- Gráfico 2:** Presença de disciplinas específicas que trata das questões sobre alfabetização e letramento ----- 71
- Gráfico 3:** Relação de alunos que cursaram as disciplinas específicas sobre alfabetização e letramento ----- 71
- Gráfico 4:** Relação de integrantes do PIBID que exercem a profissão docente -
----- 72
- Gráfico 5:** Relação dos professores (alunos integrantes do projeto PIBID que exercem a profissão) que participaram de cursos de capacitação específicos sobre alfabetização e letramento ----- 73
- Gráfico 6:** Relação de alunos que compreendem ser possível desenvolver uma prática que “alfabetize-letrando” no primeiro momento de aplicação do questionário ----- 76

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1:** Respostas extraídas dos questionários aplicados aos alunos do curso Normal-Médio da Escola Estadual João Pessoa quanto as concepções de alfabetização e letramento ----- 67
- Quadro 2:** Respostas extraídas dos questionários aplicados aos integrantes do PIBID quanto a justificativas em se trabalhar em sala de aula com atividades de leitura e escrita que contemplem os textos que circulam socialmente ----- 74
- QUADRO 3:** Respostas extraídas do primeiro questionários aplicado aos integrantes do PIBID quanto a concepção de alfabetização ----- 74
- Quadro 4:** Respostas extraídas do primeiro questionários aplicado aos integrantes do PIBID quanto a concepção de letramento ----- 75
- Quadro 5:** Respostas extraídas do primeiro questionário aplicado aos integrantes do PIBID quanto a concepção de “alfabetizar-letrando” ----- 77
- Quadro 6:** Quadro comparativo dos conceitos de alfabetização e letramento segundo Magda Soares, Roaxane Rojo e Angela Kleiman ----- 78
- Quadro 7:** Respostas extraídas do segundo questionário aplicado aos integrantes do PIBID quanto a concepção de alfabetização ----- 81
- Quadro 8:** Respostas extraídas do segundo questionário aplicado aos integrantes do PIBID quanto a concepção de letramento ----- 82
- Quadro 9:** Respostas extraídas do segundo questionário aplicado aos integrantes do PIBID quanto à concepção de “alfabetizar-letrando” ----- 83

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Quantidades de alunos por curso de Licenciatura da UENF ----- 59

Tabela 2: Distribuição dos bolsistas do PIBID/UENF ----- 60

LISTA DE SIGLAS

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PARFOR – Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PRÓ-LETRAMENTO – Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO -----	13
1. A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO -----	19
1.1- Alfabetização: percurso histórico e teórico -----	19
1.2- Alguns métodos de alfabetização -----	28
1.3- A alfabetização e o letramento -----	34
1.4- Modelos de letramento -----	40
2. A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR -----	42
2.1 – Educação Linguística na formação docente -----	43
2.2 - As concepções de linguagem-----	46
3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CAMINHOS PARA O APERFEIÇOAMENTO E VALORIZAÇÃO DO DOCENTE -----	50
3.1-A formação de professores da educação básica na LDB-----	50
3.1.1 – Programas de valorização da formação de professores da educação básica do governo federal: PIBID e PARFOR -----	55
3.2 – A formação de professores e o PIBID na UENF -----	58
4. ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS -----	63
4.1 – Metodologia -----	63
4.2 – Análise dos dados-----	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	84
REFERÊNCIAS -----	89
APÊNDICE -----	93

INTRODUÇÃO

Dentro do contexto educacional, é possível percebermos uma intensificação da necessidade de se debater sobre a alfabetização e o letramento no processo de ensino-aprendizagem do aluno, enquanto debates necessários e significativos nas pesquisas em Educação. Frente às estatísticas que mostram o fracasso escolar, as políticas educacionais vão se orientando de forma a superar as desigualdades escolares, sobretudo no que diz respeito ao uso competente, por parte dos alunos, da leitura e da escrita em diversas práticas sociais.

De acordo com a literatura educacional que aborda a questão do letramento e da alfabetização, o processo de alfabetização e letramento se dá durante toda formação dos discentes, contudo, é durante os anos iniciais do Ensino Fundamental que se determinam os alicerces do desenvolvimento escolar desses alunos. A partir dessa constatação, podemos observar que a formação de educadores dos anos iniciais da educação básica, muitas vezes, não acompanha as mudanças metodológicas e teóricas do processo de ensino e aprendizagem de alfabetização, letramento e das pluralidades linguísticas exigidas nas mais diferentes práticas discursivas dos sujeitos. Sendo assim, torna-se pertinente e instigante para o pensamento científico perscrutar e compreender a importância de projetos de capacitação e formação de professores que contemplem essas perspectivas educacionais na atuação pedagógica.

Os estudos na área da Educação apontam que há uma diversidade de teorias e práticas pedagógicas que, a partir dos anos 80, passaram a caracterizar mudanças nos eixos de formação docente e concepções epistemológicas do conhecimento, com a finalidade de se superar uma racionalidade técnica. Nesse sentido, os novos modelos de pensamento e formação acadêmicos se voltaram para uma variedade de concepções que valorizam a experiência cotidiana no universo escolar, bem como intentam redimensionar ou mesmo desfazer a dicotomia entre teoria e prática, que outrora configurou a formação de muitos profissionais. Dessa forma exemplificamos que a perspectiva de formação aqui destacada se deu por meio

dos estudos de Schön (2000), Travaglia (2009), Saviani (1984, 2009), Perrenoud (2002), dentre outros na fundamentação da presente investigação.

Diante dessas proposições, apresentamos a seguir, a nossa proposta de pesquisa:

Problema

Quais percepções são conferidas à alfabetização e ao letramento pelos alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Norte Fluminense?

Hipótese

Partimos da seguinte hipótese: as concepções de alfabetização e letramento ainda não estão internalizadas na sua plenitude (teoria e prática) nos cursos de formação de professores.

Justificativa

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de se investigar como os termos *letramento e alfabetização* são compreendidos pelos alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia participantes do programa de formação docente do governo federal: PIBID² (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). Entendemos que, na ausência de um saber e de uma prática compatíveis com o letramento, os estudantes, frequentemente, deixam-se guiar

² Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

pelo senso comum, da ordem do ideológico, no qual a ilusão de uma determinada prática pedagógica se estabelece.

A interface dessa questão surge a partir do fato de que, assim como qualquer profissional, depois de formado, o professor também precisa se manter atualizado, pois, novas demandas são postas para a escola e, portanto, para os profissionais que nela atuam (MELO,1999). De fato, o investimento na formação profissional deve ser pleiteado pelos professores e futuros professores em Campos dos Goytacazes, para que possam discutir e viabilizar propostas, visando reverter o resultado insatisfatório, principalmente, em leitura e escrita na Educação Básica - aspecto em que o município obteve a pior média na Prova Brasil 2005, Censo Escolar 2006/ IDEB-MEC e no Censo Escolar 2012\IDEB-MEC.

Entendemos que a orientação científica dos estudos sobre as práticas do letramento não se encontra totalmente estabelecida, razão pela qual encontramos, corriqueiramente, no discurso de professores, diferentes ênfases na caracterização do termo. Observamos que os professores, por não conhecerem o verdadeiro sentido da terminologia letramento e por não desenvolverem uma prática contextualizada com a realidade social a qual a escola está inserida, não se preocupam em instruir os alunos nos usos das práticas sociais de leitura e escrita que fazem parte do cotidiano.

Acreditamos que, diante desse quadro, estamos sendo chamados a refletir, trazendo para a pesquisa acadêmica os estudos sobre o desafio de promover o conhecimento junto ao grupo de licenciandos, uma vez que, para que se possa exigir do professor que ensine bem, é necessário garantir uma formação de qualidade com continuidade ao longo da atuação deste.

Dessa forma, visando ampliar o potencial dialógico no que se refere à produção contínua de conhecimentos, esta proposta de trabalho se justifica ainda por entender que os problemas com as práticas sociais de leitura e de escrita são bastante relevantes, pois, parte da população, embora alfabetizada, não domina habilidades de leitura e de escrita necessárias para a participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita (SOARES, 2004).

Objetivos

Este trabalho tem com objetivo geral identificar de que forma os alunos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Norte Fluminense participantes do programa do governo federal PIBID compreendem os termos letramento e alfabetização. Buscamos como objetivos específicos:

- a) Analisar as diferentes concepções atribuídas aos termos letramento e alfabetização pelos alunos participantes do PIBID.
- b) Refletir sobre a necessidade de uma formação baseada na relação teoria-prática e no tripé ação-reflexão-ação, como formas de contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas de qualidade voltadas para a alfabetização e para o letramento do aluno.
- c) Auxiliar na compreensão do ensino da língua materna, buscando subsídios para um ensino mais produtivo e reflexivo pautado nos pressupostos teóricos da alfabetização e do letramento.

Metodologia

Para a realização desta pesquisa, valemo-nos de um percurso metodológico, que traçamos a seguir: foram selecionados alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Norte Fluminense que participam de um programa específico de formação docente, a saber: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID; contamos com 18 licenciandos que integravam o programa no segundo semestre de 2012 e primeiro semestre de 2013.

Para atingirmos os objetivos propostos nesta pesquisa, em primeiro lugar, buscamos uma teorização através de fichamentos e pesquisas bibliográficas, para se explicitar os conceitos e pressupostos das referidas vertentes teóricas citadas neste trabalho: alfabetização e letramento.

Nossa fonte de coleta de dados foi a aplicação de questionários aos licenciandos integrantes da pesquisa. Ao final dos dois momentos de aplicação, tivemos um total de 36 questionários. A primeira etapa de aplicação do

questionário foi no final de 2012 e início de 2013, com o objetivo de averiguar as concepções de alfabetização e letramento que os licenciandos possuíam, a segunda etapa aconteceu depois da realização das oficinas. Essas tinham o objetivo de fornecer uma formação que contemplasse a discussão de temas que fundamentam a necessidade de ressignificar a prática docente no atual contexto educacional. Alguns dos temas analisados pelos licenciandos foram: alfabetização, letramento, metodologia de ensino, articulação entre teoria e prática e professor reflexivo.

Depois de todos os dados coletados e tabulados, prosseguimos com as análises, tendo como referência autores que desenvolveram estudos relevantes sobre os temas em questão, destacamos as pesquisas de Soares (2004, 2009), Rojo (2009), Mortatti (2004), Kleiman (2008), Travaglia (2009, 2011), Cagliari (1995, 2006), entre outros. Encaminhamos a análise dos dados explicitando a necessidade da formação docente contemplar estudos sobre as questões que envolvem tanto a alfabetização como o letramento, pois acreditamos que a construção da prática pedagógica do professor deve se fundamentar em um processo de alfabetização contextualizado com o uso das práticas sociais de leitura e de escrita.

Dessa forma, realizamos uma análise predominantemente qualitativa dos dados levantados, tendo em vista os aspectos dinâmicos e subjetivos a partir dos quais os licenciandos concebem a alfabetização e o letramento. Para realizar o estudo acerca da alfabetização e do letramento, explicitando as diferentes concepções dos alunos selecionados, estruturamos esta dissertação em quatro partes. Inicialmente, apresentamos a contextualização do tema abordado, além de listados os objetivos que pretendemos alcançar, as hipóteses de que nos valem para o desenvolvimento da pesquisa e, por último, a metodologia utilizada bem como os procedimentos de análise dos dados que serão relatados.

Na primeira parte, “A alfabetização e o letramento”, buscamos descrever, por meio de um viés histórico, a complexidade e as transformações implícitas e explícitas nos conceitos e nas concepções da alfabetização e do letramento.

Na segunda parte, “A Educação Linguística na Formação do Professor”, além de uma breve exposição sobre as questões centrais que envolvem a Ciência da Linguagem, analisamos a necessidade de o professor conhecer as diferentes concepções de linguagem e suas implicações no ensino da língua materna, assim como o papel da educação linguística na formação docente, diante da necessidade de se desenvolver uma prática pedagógica de qualidade.

Na terceira parte, “Formação de professores: caminhos para o aperfeiçoamento e valorização do docente”, destacamos, primeiramente, o que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional institui sobre a formação do profissional docente e, em seguida, propomos uma discussão a respeito do programa de formação inicial dos docentes oferecido pelo governo federal (PIBID) em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, como referência de modelo de formação docente.

Na quarta parte, “Análise de dados e resultados”, descrevemos a metodologia adotada e os elementos que circunscrevem a pesquisa e expomos a análise dos dados coletados por meio dos questionários. A partir dessa análise, relatamos as considerações finais, que nos mostram as possíveis conclusões e respostas ao problema inicial desta pesquisa.

1 A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO

Antes de iniciarmos o percurso histórico sobre a alfabetização, é importante salientarmos que tal conceito não ficou estagnado no tempo. Veremos que cada momento histórico exigiu uma reformulação na ideia de alfabetização. Podemos considerá-lo como um conceito vivo, com movimento ininterrupto que exige uma delimitação de sua função social em determinado tempo-espaço. Como bem nos lembra Pérez (2008, p. 178) “todo conceito é uma produção histórica, ressignificada em função do contexto social, econômico, político e epistemológico de cada período histórico”.

Diante desta perspectiva, descreveremos a trajetória das diferentes concepções de alfabetização no decorrer da História.

1.1 Alfabetização: percurso histórico e teórico

A seguir, apresentaremos diferentes momentos históricos e as diferentes características da alfabetização segundo cada época. Veremos que a alfabetização sempre esteve presente na dinâmica das sociedades, sendo que, cada momento histórico exigiu uma forma determinada do modelo de alfabetização, para melhor se adequar às necessidades e exigências do contexto social. Para tanto, usaremos importantes referências para o assunto, que são os trabalhos desenvolvidos pelos seguintes autores: Carmem Lúcia Vidal Pérez (2008), Franco Cambi (1991) e Barbosa (1991).

- O significado de alfabetização na Antiguidade Clássica

Na Antiguidade, o ensino era realizado por meio do diálogo entre o mestre e o aprendiz, uma vez que a transmissão oral era uma das principais características da educação da época. De acordo com Pérez (2008), durante esse período da História, podemos considerar o leitor como um ouvinte, porque as leituras das obras eram públicas e realizadas pelo próprio autor da obra ou

por um profissional da leitura. Dessa forma, tanto os leitores como os não-leitores compartilhavam, publicamente, o conteúdo do texto e, de maneira coletiva, atribuíam sentido a leitura.

A escrita era considerada como uma simples forma de registrar a fala. Os diálogos entre os mestres e os aprendizes deveriam ser registrados fielmente por meio da escrita. Uma grande parte da população masculina, tanto da Grécia como da Roma Antiga, era capaz de realizar a leitura, enquanto a escrita não era uma prática tão valorizada, sendo considerada uma necessidade secundária.

Marrou faz um relato bem conciso de como ocorria o processo de alfabetização na Antiguidade Clássica, como citado abaixo:

(...) a alfabetização ocorria por um processo lento e complexo. Iniciava-se pela aprendizagem das 24 letras do alfabeto grego e as crianças tinham que decorar os nomes das letras (alfa, beta, gama etc.), primeiro na ordem alfabética, depois em sentido inverso. Somente depois de decorar os nomes é que era apresentada a forma gráfica. A tarefa seguinte era associar o valor sonoro (antes memorizado) à respectiva representação gráfica (escrita). As primeiras letras apresentadas eram as maiúsculas, distribuídas em colunas, depois vinham as minúsculas. Quando os aprendizes haviam memorizado a associação das letras às formas, processos semelhantes eram feitos com as famílias silábicas, iniciando-se pelas sílabas simples (beta-alfa = ba; beta – é = be; beta – eta = bê), decoradas em ordem, até se esgotarem todas as possibilidades combinatórias. (...) Concluído o estudo da sílaba, vinham os monossílabos, depois os dissílabos, trissílabos e assim sucessivamente, como fazem as cartilhas (MARROU, 1969, apud MENDONÇA, 2011, p. 24).

Com base na construção desse alfabeto surgiu o primeiro método de ensino de leitura, o método da soletração, também conhecido como ABC ou alfabético.

Pérez (2008) esclarece que, em decorrência das constantes invasões somadas ao enfraquecimento do Império Romano e ao declínio da civilização greco-romana, ocorreu quase que o desaparecimento da escrita da época, ou seja, o desaparecimento do registro da oralidade naquele período, uma vez que muitas das bibliotecas onde as obras eram guardadas foram destruídas.

Dessa forma, a Igreja e ordens religiosas se transformaram nos únicos locais onde se desenvolvia uma cultura letrada. Em consequência, passamos de uma época onde a construção do sentido do texto era coletivo, para um tempo em que a rígida censura da Igreja monopolizou, além da escrita, a construção de significado dos textos.

- Alfabetização na era medieval: o monopólio da igreja católica

A Idade Média foi caracterizada por uma nova formação da sociedade, que se organizava em torno do feudo. Cambi (1999) esclarece que o feudo é uma unidade territorial onde existe um governante, o senhor, que age dentro de seu espaço como fonte de direito, se empenhando na defesa militar e impondo aos habitantes do feudo a obrigação à fidelidade e à submissão em troca de proteção. No que diz respeito à educação, utilizaremos as contribuições de Cambi (1999, p. 158) que melhor descreve o momento educacional daquele período: “estamos diante do ‘monopólio eclesiástico da educação’ e da difusão do modelo cristão, como ideal e retículo de instituições educativas”.

Assim, a educação era de total responsabilidade da Igreja, limitando-a apenas àqueles que compartilhavam a vida intelectual de um mosteiro. Essas pessoas eram oriundas da nobreza da época, e a população pobre, os servos, não tinham direito à educação. Totalmente subjugada pela influência eclesiástica, a prática educativa voltava-se para o ensino do latim, das doutrinas religiosas e táticas de guerra. Como podemos deduzir, também era monopólio da Igreja a prática da escrita. Naquele contexto, existiam figuras representativas desse monopólio: os monges copistas que eram responsáveis por reproduzir os manuscritos que circulavam nos mosteiros, mas que, no entanto, não compreendiam o que estava escrito, apenas desenhando as letras. Assim, o conhecimento intelectual ficava restrito a uma liderança que o manipulava de forma a manter a divisão da sociedade.

Pérez relata que o ensino ainda mantinha a oralidade como um ponto central de transmissão de conhecimento - o mestre falava e instruía e o aprendiz memorizava:

(...) a aprendizagem da leitura se dava por meio dos Salmos, que o aprendiz oralizava e repetia inúmeras vezes; a oralização (e a memorização) era o 'método' utilizado para que o aprendiz associe o sinal gráfico ao significado da escrita (PÉREZ, 2008, p. 181).

Mendonça (2011) complementa a fala de Pérez (2008) ao informar que o sistema de progressão de aprendizagem de escrita das palavras, utilizado na Idade Média, era o mesmo utilizado na Antiguidade Clássica, ou seja, primeiro aprendia-se as letras, depois as sílabas, as palavras e por último o texto.

- A Reforma Protestante e a necessidade da alfabetização

A Reforma Protestante foi um movimento de cunho político-religioso, iniciado pelo monge Martinho Lutero na Alemanha do século XVI. Cambi (1999, p. 247) aponta que, na base da reforma, existem motivos de caráter religioso, “como a aversão pela hierarquia eclesiástica considerada responsável pela desordem disciplinar e pela corrupção moral que dominavam a Igreja de Roma”, além de motivos de ordem social e econômico, “como a crescente hostilidade da burguesia financeira dos vários países pelo fiscalismo papal, o nascente sentimento nacional (...) e o protesto dos novos intelectuais laicos” (Idem).

Diante de um cenário de descontentamento com a ordem social e eclesiástica da época, o movimento da Reforma Protestante desencadeou a ruptura da unidade do cristianismo, considerado, até o momento, como a religião universal da humanidade e elemento central da unificação cultural do continente (CAMBI, 1999). A partir de então, a sociedade passou a conviver com uma série de mudanças que não eram consideradas possíveis até o momento. O autor exemplifica, então, tais mudanças:

No plano doutrinal, o princípio do livre exame e da salvação apenas pela fé abala os pilares da doutrina católica que fazem parte da igreja o elemento de mediação na relação entre o homem e Deus e de garantia da graça divina mediante os sacramentos. No plano social, é superada a distinção de origem medieval entre clero e laicato, entre ação religiosa e ação civil,

fazendo do mundo terreno o lugar em que se realiza a obra de Deus. A concepção de trabalho também sai daí amplamente modificada (...) a atividade laboriosa é considerada um elemento de salvação do homem e um meio para instaurar o reino de Deus na Terra (CAMBI, 1999, p. 247).

Tendo em vista esse novo cenário, percebemos que a igreja, como entidade mediadora entre Deus e o homem, perdeu seu espaço de domínio na sociedade.

Sendo um dos fundamentos da reforma a proximidade entre o fiel e as Escrituras, entendemos que se torna essencial, por parte dos cristãos, a capacidade de realizar as leituras bíblicas. Essas não mais necessitam de um mediador, elas passam a ser realizadas de forma individual, o que torna fundamental que as comunidades religiosas garantam a seus fiéis os elementos essenciais da cultura letrada para que todos tenham acesso à leitura da Bíblia. Nesse sentido, podemos inferir que, por meio do protestantismo, todos os cidadãos adquirem o direito e dever, independente de sua classe social, relativos ao acesso à alfabetização, além do princípio da obrigação e da gratuidade da instrução (CAMBI, 1999).

A Reforma Protestante significou um grande avanço rumo à alfabetização em massa, pois, para alcançar a salvação, os sujeitos tinham que ler as Escrituras como meio de se aproximar de Deus e colocar em prática seus ensinamentos. Dessa forma, a alfabetização da época tinha objetivos religiosos bem definidos: “a aprendizagem da leitura e da escrita era limitada ao ensino dos textos bíblicos, preces, catecismos e trechos da Bíblia (...) aprendia-se a ler, mas não escrever. Ser alfabetizado era saber ler e assinar o nome” (PÉREZ, 2008, p. 183).

- A Revolução Francesa e a escola de massa

A Revolução Francesa é considerada na História uma revolução democrática-burguesa, sendo seu foco principal a hegemonia econômica e política da burguesia, que se consolidou no poder com o apoio dos camponeses e das classes populares que se agarraram à promessa de

ascensão social e política de melhorias da condição econômica. O movimento revolucionário que levou a burguesia a consolidar seu projeto hegemônico utilizou a educação popular pública laica e a alfabetização universal como ferramenta de propagação uma nova perspectiva de mundo (PÉREZ, 2008).

Considera-se que um dos maiores legados da Revolução Francesa foi a garantia do direito de que todos, independentes da condição econômica, social e racial, deveriam ter acesso à educação. Pérez relata que:

A alfabetização universal encontra, na Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão, sua principal justificativa. Ao incorporar os princípios liberais como valores, a Declaração busca garantir os direitos de igualdade, liberdade e propriedade, atribuindo à educação um papel redentor na conquista da cidadania. Embora a participação política estivesse vinculada ao direito de propriedade e ao enriquecimento pessoal, a universalização da alfabetização era entendida como condição fundamental para sua conquista (PÉREZ, 2008, p. 187).

Como indica essa citação, nos deparamos, nesse momento, com um alargamento do conceito de alfabetização. Além de promover a capacidade do indivíduo de ler, escrever e realizar as operações matemáticas básicas, também, encontramos, no plano político, a ideia de alfabetização como conquista da cidadania, entendendo que “o indivíduo alfabetizado é um indivíduo instruído, um cidadão capaz de cumprir seus deveres e lutar por seus direitos” (Idem).

- Alfabetização e o Movimento da Escola Nova

Escola Nova é um movimento de renovação de ensino ocorrido na primeira metade do século XX, predominantemente, na Europa Ocidental e nos Estados Unidos. O contexto no qual surgiu esse movimento é caracterizado pela afirmação, no final do século XIX e início do século XX, de algumas experiências educativas baseadas em princípios formativos muito diferentes daqueles que permeavam a escola tradicional. Essa renovação tinha a seu favor não apenas as descobertas da psicologia, mas também movimentos de

emancipação das massas populares nas sociedades ocidentais que marcaram profundamente uma clara rejeição do estereótipo da educação elitista vigente. Cambi (1999), descreve que a Escola Nova é a voz de um protesto contra a sociedade industrial e tecnológica da época, um movimento que se sustenta por uma ideologia democrática e progressista, inspirada em ideais de participação ativa dos cidadãos na vida social e política.

No contexto brasileiro, os educadores adeptos da corrente da Escola Nova instituíram um movimento que tinha a intenção de renovar a educação nacional. Como resultado, foi organizado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, um documento considerado base da política e da modernidade, que alicerçava a educação da sociedade, vislumbrava a proposta de renovar a escola tradicional, e objetivava a aplicação da verdadeira função social da escola democrática, além de que exaltava os direitos dos cidadãos brasileiros no que se refere à educação. Dentre os referidos direitos podemos destacar: a educação pública, a escola única, a laicidade, gratuidade e a obrigatoriedade da educação. Pérez afirma que o Manifesto evidencia a educação como uma questão política, ao pontuar que:

O Manifesto evidencia o aspecto político da educação, afirmando-a como um *direito* e tratando-a como uma questão social. A educação é um *direito* de todo cidadão, não um privilégio de classe, é dever do Estado assegurá-la para todos, por meio de uma escola pública gratuita, obrigatória e laica, substituindo a tradicional estrutura pedagógica, artificial e verbalista por uma pedagogia ativa (PÉREZ, 2008, p. 194).

Essa citação deixa claro que o movimento da Escola Nova no Brasil, ao instituir que é dever do Estado oferecer escola pública, laica e de acesso a todos, ressignifica o modelo de formação vigente, que privilegiava a perspectiva de educação elitista. A mesma autora evidencia que como a Escola Nova também defende a alfabetização como um ato de direito do cidadão, conseqüentemente, desloca a discussão do plano metodológico para o plano político, uma vez que não se podem reduzir as questões específicas do processo de alfabetização somente em questões de métodos de ensino.

- Alfabetização como ato político

Paulo Freire ficou conhecido no mundo por ter formulado um “método” de alfabetização de adultos, cujo ponto de partida era o diálogo e a conscientização dos alunos. Tal método se diferenciava dos outros por não utilizar as famosas cartilhas de alfabetização, pois Freire estimulava a alfabetização dos adultos mediante a discussão de suas experiências de vida e por meio da decodificação de palavras presentes na realidade dos alunos, possibilitando a estes, dessa forma, uma visão de mundo mais ampla no que se refere ao letramento e à Educação.

O método Paulo Freire pode ser compreendido em três etapas diferentes; na primeira, a investigação, tanto aluno como professor procuram no universo vocabular da sociedade local palavras e temas centrais que delinearão as discussões; a segunda etapa é conhecida como tematização, que ocorre quando há a codificação e decodificação dos temas e a compreensão do mundo vivido; a última etapa, a problematização, aluno e professor buscam superar o senso comum por uma visão crítica do mundo, partindo para a transformação do contexto vivido.

Pérez desenvolve a ideia de que a educação, enquanto um ato político, é um conceito que Paulo Freire implanta tendo em vista suas primeiras experiências de alfabetização:

Alfabetizar é um ato político, voltado para a emancipação pessoal, para a conscientização política e para a ampliação da participação social, para a conscientização política e para a ampliação da participação social do alfabetizando. Ao aliar a dimensão política à dimensão cultural, Paulo Freire introduz a prática alfabetizadora em uma perspectiva crítica, que procura libertar e emancipar o oprimido de sua condição de opressão (PÉREZ, 2008, p. 197).

Entendendo a alfabetização como um conceito que vai muito além da decodificação dos códigos linguísticos, espera-se que os alunos não saibam apenas ler e escrever, mas fazer uso social e político desse conhecimento na vida cotidiana, a fim de transformá-la.

- Alfabetização na contemporaneidade.

Cambi (1999) assinala que a época contemporânea nasce em 1789 com a Revolução Francesa, pois, foi esse movimento que possibilitou a mudança dos paradigmas sociais, econômicos e políticos vigentes para novos modelos, os quais passaram a determinar a ordem social.

Nesta análise iremos manter focalizados os últimos anos do século XX e início do século XXI. Desde o início da década de 80, as políticas educacionais brasileiras têm como preocupação recolocar a educação no centro das atenções políticas, construindo, dessa forma, um mecanismo que intenciona o exercício da cidadania e a preparação de força de trabalho como forma de diminuir a pobreza. Pérez (2008) assegura que, ainda na década de 80, consolida-se a perspectiva de alfabetização como processo de construção do sujeito. As abordagens metodológicas tornam-se mais abertas à flexibilidade e à diversidade, centrando sua atenção no aluno. Também faz parte do contexto da época questionamentos sobre a eficácia dos programas de alfabetização em massa, uma vez que, defendia-se uma prática alfabetizadora que visava o contexto social dos alunos e suas raízes culturais.

No início da década de 1990 temos a Ano Internacional da Alfabetização, ação decorrente da Conferência Mundial de Educação para Todos. Passou-se a entender a alfabetização, a partir de então, como um índice de qualidade social de educação. A partir desse marco amplia-se, mais uma vez, o conceito de alfabetização, conforme Pérez:

No final dos anos 90, redimensionou-se a concepção de alfabetização, agora entendida como um processo que se estende ao longo da vida e que pode exigir seis ou sete anos de escolaridade, para que o indivíduo adquira as condições necessárias para manejar o código da leitura e da escrita, embora o domínio pleno demande pelo menos doze anos (PÉREZ, 2008, p. 198)

A alfabetização começou a ser entendida não como algo desconectado do mundo, mas como um processo que envolve a construção de conhecimento por parte do sujeito. O momento também propiciou o reconhecimento dos educandos como sujeitos autônomos, críticos e ativos na sociedade, que

possuem a competência de transformá-la em um ambiente mais justo e igualitário.

Já no século XXI, nos deparamos com mais uma ampliação do conceito de alfabetização, que “implica um enfoque integrado e flexível, articulado a todos os aspectos da vida cotidiana e que, para além da comunicação oral ou escrita, traduz uma concepção complexa de linguagem” (PÉREZ, 2008, p. 1999).

O conceito de alfabetização, no presente século, divide espaço com outros conceitos, e assim vai delineando a busca da qualidade de ensino. Atualmente, quando falamos em alfabetização também falamos de processos de letramento; entretanto, esse termo é novo na literatura educacional e é diferente do conceito de alfabetização, pois, enquanto aquisição do código escrito centrado na trajetória individual do aluno, o letramento, segundo refere-se às práticas sociais e coletivas de leitura e escrita, além de focalizar os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita (TFOUNI, 1995).

No mundo contemporâneo, novos desafios vão se delineando para a alfabetização, como, por exemplo, a internet, que redimensionou o tempo e espaço no mundo, sendo necessário, cada vez mais, nos comprometer com uma sociedade mais justa e democrática, a começar por uma educação que garanta aos alunos saírem da escola alfabetizados e com competência para utilizar à escrita e a leitura nas diversas situações sociais que as envolvem.

1.2- Alguns métodos de alfabetização

Estudando a História da Educação ficamos cientes que cada época histórica preconizou um determinado referencial educacional que melhor se encaixava com os interesses e as necessidades da sociedade. Barbosa ratifica essa ideia ao realizar a seguinte análise:

(...) as metodologias de alfabetização evoluíram no tempo, de acordo com novas necessidades sociais que a cada nova configuração exigem um novo tipo de pessoa letrada; e, ao mesmo tempo, em função do avanço do conhecimento acumulado na área da leitura e a produção escrita e de seus processos de aquisição (BARBOSA, 1991, p. 45).

A partir das contribuições de Barbosa percebemos que, assim como as concepções de alfabetização se alteram no decorrer da História, as metodologias direcionadas ao processo de alfabetização também acompanham essas mudanças, já que elas tendem a se encaixar nas perspectivas educacionais vigentes. Dessa forma, foram muitas às concepções educacionais e muitos os métodos educacionais formulados até os dias atuais. Assim sendo, vamos destacar alguns métodos que mais influenciaram na história da alfabetização.

Antes de iniciarmos essa trajetória, nos deteremos em destacar os estudos de Libâneo (1994), de modo a esclarecer que entendemos como método as ações de que o professor vai se valer em sua prática para organizar as atividades de ensino dos alunos e para atingir um determinado objetivo em relação ao conteúdo específico. É por meio do método que se regulamentará as formas de interação entre ensino e aprendizagem, e também entre professor e aluno. O resultado visado será sempre a assimilação consciente dos conhecimentos e o desenvolvimento cognitivo e operativo por parte dos alunos.

Iniciamos esse percurso destacando as perspectivas do método sintético. Barbosa (1991) destaca que esse método está presente na sociedade desde a Antiguidade, e, até meados do século XVIII encontramos, de forma exclusiva, o seu uso no contexto educacional. Assim sendo, esta abordagem se vale da ideia de que a língua escrita é um objeto de conhecimento externo ao aluno, nesse sentido, sua técnica está centrada, primeiramente, na aquisição dos procedimentos mais simples, desenvolvendo progressões que se estendem aos procedimentos mais complexos da aprendizagem da escrita,

(...) num processo cumulativo, a criança aprende as letras, depois as sílabas, as palavras, frases e, finalmente, o texto completo. Estabelece-se como regra geral que a instrução não deve avançar no processo sem que todas as dificuldades da fase precedente estejam dominadas (Ibidem, p. 47).

Tendo em vista a concretização de cada uma dessas etapas, prevemos que esse método se fixa na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia, de forma que os alunos vão apreendendo primeiro as partes

isoladas, sem significação. Esta circunstância ocasiona, conseqüentemente, a falta de compreensão e percepção da leitura, sem deixar de se destacar que todo esse processo de compreensão das partes isoladas é viabilizado por meio do processo de memorização e repetição. O professor traz para sala de aula um conjunto de conhecimento já pronto e finalizado, e o papel dos alunos é apenas acumular esse conhecimento aos poucos; essa perspectiva metodológica trata-se, portanto, de uma aprendizagem mecânica. Na literatura educacional também encontramos o método sintético com as seguintes denominações: “Método Alfabético”, “Método da Soletração”, “Método Fônico” e “Método da Silabação”.

O segundo momento na trajetória dos métodos de alfabetização se concretiza, de acordo com Barbosa (1991), a partir do século XVIII, quando se verifica uma clara oposição teórica ao método sintético pelos estudiosos que desenvolveram os chamados métodos analíticos. Tal oposição segue até o início do século XX. As bases dessa nova abordagem são lançadas em 1787, por Nicolas Adam, utilizando-se, primeiramente, no processo de ensino da leitura e da escrita, as unidades maiores da estrutura da língua, como, por exemplo, as sentenças e os textos, para depois se adentrar no estudo dos fonemas, letras e sílabas. Podemos entender melhor essa abordagem por meio da seguinte metáfora utilizada pelo próprio Nicolas e transcrita por Barbosa,

(...) quando se quer mostrar um casaco para uma criança, não se começa dizendo e mostrando separadamente a gola, depois os bolsos, os botões, a manga do casaco. O que se faz é mostrar o casaco e dizer para a criança: ‘isto é um casaco’ (Ibidem, p. 50).

Opondo-se à perspectiva do método sintético, estamos diante de uma tentativa de contextualização do processo de ensino ao se considerar as partes mais gerais de uma sentença escrita para depois se adentrar as questões menores.

Cumpre-nos enfatizar que mesmo os métodos analíticos, a título de exemplo podemos citar o “Método da Palavração” e o “Método da Sentenciação”, se estruturam em etapas pré-estabelecidas, uma vez que entendem o processo de apropriação do código escrito como um conjunto de

ações planejadas e sistematizadas, partindo-se do texto para a frase, e desta para a palavra até culminar nas letras e sons. Isso nos permite concluir que, assim como os métodos sintéticos, os modelos de procedimentos analíticos também trabalham com elementos isolados que não favorecem a compreensão dos textos de forma global.

Podemos marcar o início do terceiro momento da trajetória dos métodos de alfabetização, segundo Barbosa (1991), em meados da década de 1980, quando foi divulgada a teoria da Psicogênese da língua escrita.

De acordo com Soares (2003), nos anos de 1980 e 1990 nos deparamos com o domínio hegemônico, no que diz respeito à discussão da alfabetização, do paradigma cognitivista, - também conhecido aqui no Brasil por construtivismo. A sua entrada e a concretização como postulado teórico foram viabilizadas através das pesquisas e estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita, divulgados pelos estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky.

O construtivismo de Emília Ferreiro, a partir da década de 80, passa a ser visto como a forma mais adequada de solução para propor mudanças no ensino, principalmente na área da alfabetização, quando o cenário educacional era configurado pelas altas taxas de evasão e repetência nos primeiros anos de escolarização de crianças (MELLO, 2007). Tendo em vista esse panorama e o forte impacto das descobertas de Ferreiro e Teberosky (1986), decorreu a necessidade de metodização da teoria da Psicogênese da Língua Escrita. Dessa forma, houve a tentativa de se criar um método revolucionário de alfabetização, que se opunha aos métodos desenvolvidos pelas cartilhas utilizadas em massa nas salas de aulas das classes de alfabetização, que direcionavam o processo de ensino seja dentro da perspectiva dos métodos sintéticos, seja dos métodos analíticos.

Seguindo os estudos de Ferreiro e Teberosky (1986), os aprendizes, durante o processo de aquisição da língua escrita, formulam hipóteses a respeito do código. A evolução de tais hipóteses pode ser visualizada por meio da representação dos níveis de escrita pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Dessa forma, a pesquisa se fundamenta na hipótese de que a escrita é uma construção real com um sistema de representação historicamente acumulado pela humanidade e também pela criança em

processo de alfabetização. As ideias propostas pela teoria construtivista tentaram superar o artificialismo dos textos que as cartilhas trabalhavam. Também as práticas pedagógicas mecânicas dos métodos tradicionais de ensino voltaram sua vertente para o viés que possibilitasse ao aprendiz a construir e adquirir seus próprios conhecimentos. Ferreiro e Teberosky expressam, no comentário abaixo, a perspectiva que tinham sobre o desenvolvimento de seus estudos:

Pretendemos demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor deste objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia (...) insistiremos sobre o que se segue: trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto ou mal disposto a adquirir uma técnica particular. Um sujeito que a psicologia da lecto-escrita esqueceu (Ferreiro e Teberosky, 1986, p. 11).

A proposta do construtivismo apresenta uma ruptura com as concepções e práticas educacionais presentes até então nas salas de aulas, compreendendo a criança como um ser que pensa e constrói interpretações sobre o real e age sobre ele.

Soares (2003) nos alerta que não podemos negar as importantes contribuições do modelo construtivista para a área da alfabetização, haja vista que possibilitou uma compreensão detalhada da trajetória da criança em direção à descoberta do sistema alfabético. Entretanto, é necessário reconhecer que acarretou alguns equívocos como, por exemplo, a exclusão de conteúdos específicos da alfabetização, discriminação de letras e sons, de palavras e sílabas, entre outros, em função de práticas que se preocupam apenas com a função social da língua. A análise que Soares (2003) faz a esse respeito aponta que são esses equívocos o que pode explicar a perda de especificidades no processo de alfabetização.

A última etapa dessa trajetória a ser analisada situa-se depois da década de 80. Podemos denominar esse momento como “reinvenção da alfabetização”, aproveitando a terminologia que Soares (2003) utiliza. Nesse período vai entrar em cena uma sistematização do ensino, de forma que se pense em um processo que alfabetize–letrando. Essa ampliação do processo de alfabetização se tornou urgente devido ao frequente índice dos indicadores do fracasso escolar. Sobre o processo de alfabetizar-letrando, Magda Soares considera que

(...) dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (...) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a *alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o *letramento*. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e escrita, isto é através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p. 14).

O modelo de formação que visa uma prática que alfabetize-letrando conta com as contribuições da sociolinguística e da psicolinguística, com as quais cria-se a necessidade do trabalho pedagógico abrir espaço para a realidade dos alunos e também para o diálogo como forma de desenvolver a oralidade. Tornou-se necessário o uso de metodologias que não deixassem de lado os procedimentos que são específicos do processo de alfabetização e, nem tão pouco, os procedimentos de desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita dentro de um contexto de práticas sociais que as envolvem, desenvolvendo, dessa forma, aspectos específicos da alfabetização aliada à sua função social.

Diante do panorama aqui exposto, sobre a evolução das metodologias de ensino voltadas para alfabetização, corroboramos as palavras de Barbosa

(1991) quando este explica que as necessidades sociais de cada época exigem um novo tipo de pessoa letrada. Diante disso, entendemos que a profissão docente exige uma formação linguística coerente, capaz de reconhecer as falhas e limitações de qualquer método que lhe for apresentado; esse reconhecimento garante a não transformação da prática do professor em algo vazio e sem sentido. Nesse sentido, é preciso buscar por uma formação crítica-reflexiva que possibilite o professor transformar seus conhecimentos em metodologias e estratégias de ensino que auxiliem os alunos a superarem o fracasso escolar durante o processo de aquisição da leitura e da escrita.

1.3- A alfabetização e o letramento

A alfabetização constitui uma etapa necessária no início do processo de escolarização, bem como para o desenvolvimento do indivíduo. Consideramos esta etapa do desenvolvimento educacional um instrumento político de conscientização, que dará chances concretas ao indivíduo de refletir criticamente a respeito de sua condição na sociedade. Soares (2011, p. 15) nos esclarece que o significado etimológico da alfabetização é “levar a aquisição do alfabeto, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever”, o que nos induz a concluir que a especificidade da alfabetização é o processo de aquisição do código escrito, por meio do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Soares (2003) nos indica que, na década de 1980, tivemos uma mudança de paradigma na área dos estudos sobre a alfabetização. Nesse período, passa-se a predominar o modelo cognitivista³, sendo que antes se verificava a influência do paradigma behaviorista⁴. O panorama da época se

³ “Nessa abordagem a utilização do termo ‘cognitivista’ visa a identificar os psicólogos que pesquisam os chamados ‘processos centrais’ do indivíduo, tais como organização do conhecimento, processamento de informações, estilos de pensamento, estilos de comportamento etc. os principais pesquisadores nessa área são Jean Piaget (...) e Jerome Bruner. (...) Nesse enfoque encontramos o caráter interacionista entre sujeito e objeto, e o aprendizado é decorrente da assimilação do conhecimento pelo sujeito e também da modificação de estruturas mentais já existentes” (Santos, 2005, p. 24-25).

⁴ “Essa abordagem também se caracteriza pela ênfase no objeto, no conhecimento, utilizando, porém, de um ‘engenharia’ comportamental e social sofisticada para moldar os comportamentos sociais. O homem é considerado produto do meio; conseqüentemente, pode-se manipulá-lo e controlá-lo por meio da transmissão dos conhecimentos decididos pela sociedade ou por seus dirigentes (...). Segundo a classificação de Saviani (1984, pp. 15-9), essa abordagem é identificada como a pedagogia tecnicista” (Santos, 2005, p. 22-23).

configura com uma forte influência das ideias de Piaget e das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, o que possibilitou uma nova perspectiva, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, na qual “o sucesso ou o fracasso da alfabetização relaciona-se com o estágio de compreensão da natureza simbólica da escrita em que encontra a criança” (SOARES, 2011, p. 19).

A partir da década de 1990, conforme descreve Soares (2003), temos a presença do paradigma sociocultural no campo da alfabetização. A autora indica que não houve uma grande mudança na transição do paradigma cognitivista para o paradigma sociocultural⁵, pois “a transição da teoria cognitivista para a perspectiva sociocultural pode ser interpretada antes como um aprimoramento do paradigma cognitivista que propriamente uma mudança paradigmática” (Idem, p. 10). O modelo sociocultural considera a alfabetização como um processo rigorosamente conectado com os usos sociais da língua.

Nas duas últimas décadas, convivemos com um ideal de alfabetização que propõe uma relação mediada entre educando e o mundo, de forma que aos educandos é proporcionada a chance de refletir sobre o seu meio. Assim sendo, tal modelo confere uma prática pedagógica cujo ensino mecanicista não basta, já que está centrado na codificação e decodificação da escrita e da leitura como competências básicas. Busca-se, a partir desse momento, proporcionar o desenvolvimento do pensamento, das capacidades cognitivas assim como a apropriação de conceitos.

Atualmente, muito se fala sobre o letramento no sistema de ensino, mas, na verdade, existe pouco esclarecimento por parte de professores da educação infantil e fundamental, pedagogos, orientadores educacionais e coordenadores pedagógicos sobre o tema. O uso do termo *letramento*, segundo Soares (2009), surgiu no vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas, na década de 1980, sendo uma das primeiras ocorrências no livro da especialista

⁵ “Essa abordagem tem origem no trabalho de Paulo Freire e no movimento de cultura popular, com ênfase principalmente na alfabetização de adultos. Podemos caracterizá-la como abordagem interacionista entre o sujeito e o objeto de conhecimento, embora com enfoque no sujeito como elaborador e criador do conhecimento. Na abordagem sociocultural, o fenômeno educativo não se restringe à educação formal, por intermédio da escola, mas a um processo amplo de ensino aprendizagem, inserido na sociedade (Santos, 2005, p. 25).

Mary Kato (1986) intitulado *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*.

A partir dessa primeira ocorrência encontramos várias outras citações do termo dentro da pesquisa educacional e linguística. Destacamos a obra de Leda Verdiani Tfouni, dois anos depois da primeira ocorrência, em 1988, intitulado: *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* em que a autora se propõe a realizar uma distinção entre a alfabetização e o letramento. Outra obra de importância que se deve destacar na concretização do uso do termo letramento foi lançada em 1995, por Ângela Kleiman: *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, onde o letramento é analisado enquanto um conjunto de práticas sociais cujos modos específicos de funcionamento possuem implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de poder e identidade.

Seguindo o viés histórico para pontuar algumas questões sobre o letramento, evidenciamos que esse termo surgiu como uma tradução da palavra inglesa *literacy*. Soares (2004) apresenta detalhadamente essas questões e comenta que a tradução busca ampliar o conceito de alfabetização, tão em uso no contexto das pesquisas educacionais. Nesse sentido, podemos dizer que amplia o conceito de forma que não valoriza apenas a codificação e a decodificação das palavras e frases, questão específica do conceito de alfabetização, mas incorpora questões acerca da utilização dessas habilidades em práticas sociais em que ler e escrever são exercícios necessários. Soares (2009) esclarece a questão etimológica da palavra *literacy*:

Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com sufixo – *cy*, que denota qualidade, condição, estado, dato de ser (...). No *Webster's Dictionary*, *literacy* tem a acepção de 'the condition of being literate', a condição de ser *literate*, e *literate* é definido como 'educated; especially able to read and write', educado, especialmente, capaz de ler e escrever. Ou seja, *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está à ideia de que a escrita traz 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 (SOARES, 2009, p. 17).

Ainda nessa discussão, Soares (2009) acrescenta que fazer uso da tecnologia da escrita e da leitura e, além disso, utilizá-las em práticas sociais de leitura e escrita produz sérias consequências na vida de um indivíduo, como:

(...) altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômico; (...). O 'estado' ou a 'condição' que o indivíduo ou o grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, é que é designado *literacy* (Ibidem, p. 18).

Dessa forma, entendemos o termo letramento não como substituto, mas aliado ao conceito de alfabetização, objetivando articular o processo de aquisição da leitura e da escrita com o uso das práticas sociais que as envolvem.

Em um trabalho divulgado em 2004, Magda Soares destaca uma curiosidade acerca do surgimento do termo letramento, ou como ela mesma aborda uma curiosidade acerca da “invenção do letramento”: o termo surgiu na década de 80 no Brasil e, simultaneamente, na França, Portugal, Estados Unidos e Inglaterra, respectivamente entendida como *illettrisme*, *literacia* e *literacy*. Embora haja tal coincidência, Soares esclarece que as causas que provocaram o surgimento dessa expressão nos países desenvolvidos como a França, os Estados Unidos e a Inglaterra são bem diferentes das causas que possibilitaram o surgimento em países em desenvolvimento, como o Brasil. A autora pontua que

(...) a invenção do letramento, entre nós, se deu por caminhos diferentes que explicam a invenção do termo em outros países, como a França e os Estados Unidos. Enquanto nesses outros países a discussão do letramento – *illettrisme*, *literacy* e *illiteracy* – se fez e se faz de forma independente em relação à discussão da alfabetização (...), no Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento (SOARES, 2004, p. 8).

Temos então que a constatação do fato de que o processo de letramento ficou enraizado ao conceito de alfabetização, dentro do cenário educacional brasileiro, faz com que se inviabilize a contextualização do processo de aquisição da leitura e da escrita com as práticas sociais que as envolvem.

Acreditamos que o surgimento do termo letramento na década de 80 e o uso do mesmo no século XXI, deve-se, simplesmente, pela necessidade de se nomear situações onde as práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas e complexas se sobressaem em relação às práticas do ler e escrever, resultantes da aprendizagem da codificação e decodificação do sistema de escrita. Diante dessa perspectiva, Soares contribui afirmando que:

“o termo letramento surgiu porque apareceu um fato novo para o qual precisávamos de um nome, um fenômeno que não existia antes, ou, se existia, não nos dávamos conta dele, e, como não nos dávamos conta dele, não tínhamos um nome para ele” (Idem, 2009, p. 34).

Assim, entendemos o letramento como o resultado da ação de ensinar a ler e escrever, ou, simplesmente, de aprender a ler e escrever, e utilizar essas habilidades nas práticas sociais nas quais o sujeito se insere. Letramento é, portanto, o estado ou a condição que um grupo social ou um indivíduo adquire como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado com base na cultura escrita (SOARES, 2009).

Dessa forma, para sintetizar o entendimento desses conceitos, nos aproveitamos dos estudos da autora supracitada para melhor defini-los: a alfabetização é concebida como “a ação de alfabetizar, de tornar o indivíduo capaz de ler e escrever” enquanto que o letramento é o “estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (Idem, p. 47).

Diante de tais perspectivas, é necessário superarmos a ideia de que o conceito de letramento está enraizado no conceito de alfabetização, já que proporciona uma inadequada fusão dos dois processos. Entretanto, devemos nos atentar para os estudos de Soares (2004), que observam que esses dois

conceitos, apesar de diferentes, não podem ser considerados opostos; na verdade, eles devem se unir sem um camuflar a especificidade do outro. A estudiosa explica que os dois conceitos se completam dentro de um mesmo processo:

Se alfabetizar significa orientar a criança para o domínio da tecnologia da escrita, letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e de escrita. Uma criança alfabetizada é uma criança que sabe ler e escrever; uma criança letrada (...) é uma criança que tem o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer de leitura e de escrita de diferentes gêneros de textos (...). Alfabetizar letrando significa orientar a criança para aprender a ler e escrever levando-a a conviver com práticas reais de leituras e de escrita: substituindo as tradicionais e artificiais cartilhas por livros, por revistas, por jornais, enfim, pelo material de leitura que circula na escola e na sociedade, e criando situações que tornem necessárias e significativas práticas de produção de textos (Jornal do Brasil. Nov. 2000).

Os estudos que propõem uma reflexão sobre as especificidades do letramento e da alfabetização nos indicam, claramente, a necessidade da união dos dois procedimentos. Dessa forma, teremos um trabalho pedagógico fundamentado na perspectiva que Soares (2004) denomina como prática que alfabetize-letrando, na qual subsidiará o ensino-aprendizagem do código linguístico utilizando como meio as práticas sociais de leitura e escrita, proporcionando significado a partir do contexto social.

Devemos entender a articulação desses dois processos como uma nova perspectiva de ressignificação do sentido de alfabetização presente no nosso contexto educacional atual. Dessa forma, concordamos com a autora quando esta descreve a prática alfabetizar-letrando como:

(...) a possibilidade e necessidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, integrando alfabetização e letramento, sem perder, porém, a especificidade de cada um desses processos, o que implica reconhecer as muitas facetas de um e outro e, conseqüentemente, a diversidade de métodos e procedimentos para ensino de um e de outro, uma vez que, no quadro desta concepção,

não há um método para a aprendizagem inicial da língua escrita, há múltiplos métodos, pois a natureza de cada faceta determina certos procedimentos de ensino, além de as características de cada grupo de crianças, e até de cada criança, exigir formas diferenciadas de ação pedagógica (Idem, 2004, p. 15-16).

Diante desse cenário, no qual se propõe uma ressignificação da alfabetização, não podemos deixar de destacar o importante papel que a escola exerce no desenvolvimento de uma prática que alfabetize-letRANDo. É dever da escola oferecer condições para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, uma vez que deve estar sempre aberta a novas e quaisquer práticas sociais que as envolvam, bem como o de se afastar do perigo de corroborar a ideia que concebe a língua padrão e suas variadas formas de usos como a única forma correta de utilização da escrita e da leitura.

1.4- Modelos de letramento

As práticas sociais de leitura e de escrita estão presentes na vida cotidiana de toda a sociedade. São simples atos como ler o letreiro de um ônibus para ir a um determinado lugar, fazer uso de uma receita culinária, ler uma bula de medicamento, ler as notícias sobre as novelas, orientar-se por placas seja em uma viagem dentro ou fora da cidade, entre outros. São atitudes corriqueiras como essas que constituem as práticas de letramento.

Desde quando surgiu essa terminologia para designar o uso competente das práticas sociais de leitura e escrita, muitos foram os estudos que buscaram tratar esse assunto. Dessa forma, levando em consideração que uma terminologia não está estagnada em seu tempo, atualmente, temos estudos na literatura educacional voltados para a discussão dos multiletramentos ou letramentos múltiplos. Segundo Rojo,

O significado do letramento varia através dos tempos e das culturas e dentro de uma mesma cultura. Por isso, práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistos como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diversos (Rojo, 2009, p. 99).

Podemos dizer que o conceito de letramento em voga na atualidade considera o conhecimento da escrita além dos muros escolares, visto que, na sociedade atual, a escrita faz parte de nosso cotidiano, sendo na realização de atividades triviais ou até mesmo ganhando espaço para se obter acesso a uma determinada esfera de poder.

Rojo (2009) nos direciona a entender que o acesso das tecnologias digitais, no momento atual, implica mudanças na reflexão sobre o letramento. A escola, como um dos agentes de letramento, fica responsável em possibilitar ao aluno a garantia de participar no seu contexto de formação das múltiplas formas de práticas sociais de leitura. Assim, aponta que a educação terá que dar conta de oferecer de forma democrática:

Os **multiletramentos ou letramentos múltiplos**, deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais

(...)

Os **letramentos multissemióticos** exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita.

(...)

Os **letramentos críticos e protagonistas** requeridos para o trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada (Ibidem, p. 107-108).

Dessa forma, entendemos que, para Rojo (2009), devido às grandes mudanças ocorridas na sociedade, em decorrência da globalização e das novas tecnologias de comunicação, as práticas de leitura e escrita que circulam socialmente também mudaram, cabendo à escola democratizar o acesso àquelas que se fazem presentes na sociedade. Consideramos que o acesso aos letramentos múltiplos na escola será determinante na formação do aluno quando nos referimos à aquisição das novas exigências sociais de leitura e escrita.

Concluindo a discussão sobre os múltiplos letramentos, tendo em vista as contribuições de Rojo (2009), partimos do pressuposto de que os

letramentos múltiplos dizem respeito às distintas práticas de leitura e escrita presentes na sociedade atual e não somente a leitura e a escrita valorizada pela a escola. Nesse contexto, entendemos que a ampliação dos espaços de informação e comunicação provocada pelo uso da internet extrapola o uso da leitura e escrita convencional, o que indica a necessidade de uma escola que se preocupa com a formação de um leitor capaz de atuar nas diversas práticas sociais de leitura e escrita e de interagir e compreender o uso da linguagem mediada pela tecnologia.

2 - A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

A Linguística é uma ciência que tem como objeto de estudo a linguagem, e “está voltada para a explicação de como a linguagem humana funciona e de como são as línguas em particular” (CAGLIARI, 1995, p. 42). Antes de iniciarmos a breve apresentação da ciência Linguística, propriamente dita, assinalamos alguns pontos importantes no que diz respeito à linguagem.

Para fazer estas considerações utilizaremos o estudo de Margarida Petter (2003), que propõe um breve histórico sobre o tema. Segundo a autora, o interesse pela linguagem é antigo; os primeiros estudos remetem ao século IV a.C, a trajetória histórica traçada pela autora começa destacando os interesses hindus em estudar a língua por motivos religiosos. Em seguida salienta os estudos dos gregos, que se interessavam em definir as relações entre o conceito e a palavra que o designa, destacando, em particular, o estudo de Aristóteles que se direcionava por uma análise precisa da estrutura linguística. Na Idade Média, a autora comenta que os *modistas* consideravam a estrutura gramatical das línguas única e universal e, assim sendo, as regras gramaticais eram consideradas independentes da língua em que se realizam; com o advento da Reforma Protestante, no século XVI, ocorrem a tradução dos livros sagrados em diversas línguas, mantendo o prestígio do latim como língua universal.

Somente no início do século XX, com a divulgação dos trabalhos de Ferdinand Saussure, a investigação sobre a linguagem passa a ser reconhecida como estudo científico. É pertinente destacarmos que nem sempre

a Linguística foi vista como uma ciência autônoma; antes ela submetia-se às exigências de outros estudos, como a lógica, a filosofia, a retórica, a história, ou a crítica literária.

Apropriando-se dos estudos de Petter, destacamos que, atualmente, essa vertente: “detém-se somente na investigação científica da linguagem verbal humana” (2003, p. 17). Essa nova área do conhecimento se preocupa em estudar a principal modalidade dos sistemas sígnicos, as línguas naturais, que são a forma de comunicação mais altamente desenvolvida e de maior uso. Os estudos linguísticos não devem ser confundidos com a aprendizagem de muitas línguas; o linguista deve estar apto a refletir ‘sobre’ uma ou mais línguas, conhecer seus princípios e funcionamento, suas semelhanças e diferenças. A linguística não se compara ao estudo tradicional da gramática ou ao observar a língua em uso, já que o especialista da área procura descrever e explicar os fatos, os padrões sonoros, gramaticais e lexicais que estão sendo usados, sem avaliar o uso em termos de um padrão moral, estético ou crítico. A metodologia usada em estudos linguísticos focaliza, principalmente, a fala das comunidades e, em segunda instância, a escrita.

Para concluir a análise das questões que envolvem a Linguística como área de conhecimento, destaca-se a necessidade de sempre ter em mente as considerações de Martellota (2008), a respeito de um dos principais preceitos dos estudos linguísticos: para a Linguística não existe uma língua melhor nem pior que a outra, uma vez que todo sistema de linguagem é capaz de expressar adequadamente a cultura do povo que a fala. Como Ciência, ela respeita qualquer variação que uma língua apresente, independentemente da região e do grupo social que a utilize.

2.1 – Educação Linguística na formação docente

O ensino da língua materna nas escolas ainda é configurado dentro da perspectiva da educação tradicional. Dessa forma, os alunos aprendem, exclusivamente, a modalidade escrita da norma padrão como a única opção de uso da língua. Compreendemos que, muitas vezes, a reafirmação do ensino tradicional da Língua Portuguesa em sala de aula deve-se à falta de formação

do professor, ao longo da vida acadêmica, para desenvolver o ensino pautado na perspectiva linguística.

Dessa forma, entendemos que a presença da Educação Linguística na formação docente possibilita ao futuro profissional construir uma prática de ensino da língua materna que negue qualquer compartimentarização ou preconceito das práticas de linguagem, já que estas, se tomadas de maneira estanque, não se sustentam, visto que a gramática da língua permeia as atividades de leitura e de produção de texto e estas, por sua vez, necessitam de um suporte gramatical mesmo que não especificado.

Assim, para Travaglia,

(...) a educação linguística deve ser entendida como o conjunto de atividades de ensino/aprendizagem, formais ou informais, que levam uma pessoa a conhecer o maior número de recursos da sua língua e ser capaz de usar tais recursos de maneira adequada para produzir textos a serem usados em situações específicas de interação comunicativa para produzir efeito(s) de sentido pretendido(s). A educação linguística permite saber as condições linguísticas da significação e, portanto, da comunicação, uma vez que só nos comunicamos quando produzimos efeito(s) de sentido entre nós e nossos interlocutores. A educação linguística deve, pois, possibilitar o desenvolvimento do que a Linguística tem chamado de competência comunicativa, entendida esta como a capacidade de utilizar o maior número possível de recursos da língua de maneira adequada a cada situação de interação comunicativa. Portanto, a educação linguística trata de ensinar os recursos da língua e as instruções de sentido que cada tipo de recurso e cada recurso em particular é capaz de pôr em jogo na comunicação por meio de textos linguísticos (TRAVAGLIA, 2011, p. 24).

Entendemos, diante das contribuições de Travaglia, que a Educação Linguística auxilia o falante a utilizar os múltiplos recursos na língua para o ato da interação comunicativa. Acreditamos que, por meio da Educação Linguística, o professor pode estruturar o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa articulando as práticas de leitura e produção de texto com os estudos dos conteúdos gramaticais e os saberes prévios dos próprios

alunos, contribuindo, dessa forma, para a formação de um sujeito que é, ao mesmo tempo, falante, ouvinte, leitor e escritor da língua.

Defendemos que não consideramos incoerente um modelo de formação que ensine a norma padrão da língua. Na verdade, o conhecimento da variedade de prestígio garante mais uma forma de acesso/interação do indivíduo com o mundo letrado. Travaglia ainda aponta que

(...) é necessário e importante que a educação linguística ensine esta norma culta ou padrão dada a sua importância política, econômica e cultural em nossa sociedade, inclusive como instrumento de mobilidade social para os cidadãos, mas é preciso que fique claro que ela é uma forma de usar a língua apropriada para o uso em um grande número de situações, de modo semelhante ao fato de que devo usar terno e não bermuda e camiseta em uma série de situações, mas há outras situações em que o uso de bermuda e camiseta é perfeitamente plausível e mais adequado (Ibidem, p.27).

Assim, consideramos que a formação do professor na atualidade deve orientá-lo para trabalhar com as variedades da língua e desenvolver a competência linguística do aluno, ou seja, a capacidade de saber empregar a língua nas diversas situações de comunicação. Bechara concebe que a Educação Linguística

Consiste em que o professor não acastele o seu aluno na língua culta, pensando que só a língua culta é a maneira que ele tem para se expressar; nem tampouco aquele professor populista que acha que a língua deve ser livre, e, portanto, o aluno deve falar a língua gostosa e saborosa do povo, como dizia Manuel Bandeira. Não, o professor deve fazer com que o aluno aprenda o maior número de usos possíveis, e que o aluno saiba escolher e saiba eleger as formas exemplares para os momentos de maior necessidade, em que ele tenha que se expressar com responsabilidade cultural, política, artística etc. E assim fazendo, o professor transforma o aluno num poliglota dentro de sua própria língua. Como, de manhã, a pessoa abre seu guarda-roupa para escolher a roupa adequada aos momentos sociais que ela vai enfrentar durante o dia, assim também, deve existir, na educação linguística, um guarda-roupa linguístico, em que o aluno saiba escolher as modalidades adequadas a falar com gírias, a falar popularmente, a saber, entender um colega que veio do Norte ou que veio do Sul, com os seus

falares locais, e que saiba também, nos momentos solenes, usar essa exemplar, que é patrimônio da nossa cultura (BECHARA, 2000, p. 15).

As questões colocadas aqui nos permitem refletir sobre a importância de se desenvolver uma proposta de trabalho pedagógico que envolva as variedades linguísticas, pois, dessa forma, revelamos aos alunos que não existe uma variedade melhor ou pior que a outra, todas são igualmente válidas, cada qual inserida em um contexto comunicativo específico.

No que diz respeito ao ensino da modalidade escrita da língua, dentro da perspectiva da Educação Linguística, o professor de Língua Materna deve considerar as práticas de letramento durante o processo de aprendizagem do aluno, uma vez que é o acesso às diversas práticas sociais de leitura e escrita presentes na sociedade o que permitirá aos alunos refletirem sobre as diversas formas de uso da língua, e não apenas estabelecer o que é considerado certo e o que é considerado errado nessa língua.

Concluimos esse momento de discussão sobre a contribuição da Educação Linguística, na formação docente, cientes que o primeiro passo a ser dado em direção a um ensino de língua materna significativo e de qualidade diz respeito à apreensão da reformulação das concepções de linguagem, língua e gramática, presentes nos cursos de formação do profissional da educação.

2.2- As concepções de linguagem

Constatamos a presença da linguagem em todos os aspectos da vida cotidiana, de forma que nos constituímos como sujeito na e pela linguagem. Dessa forma, no que diz respeito ao ensino da língua materna, é conveniente que se dê importância às concepções de linguagem que fundamentam todo o processo de ensino-aprendizagem, seja de forma consciente ou não pelo professor. São os conceitos arraigados a uma determinada concepção adotada que determinarão a ideia de língua, gramática, leitura, oralidade e variedade linguística, presentes em toda dinâmica de aprendizagem. Conseqüentemente,

esses conceitos definiriam a educação de milhares de alunos e a sua forma de vivenciar a linguagem em sua vida. De acordo com Geraldi (2008, p. 45), “uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma metodologia, mas principalmente um ‘novo conteúdo’ de ensino”.

Tendo em vista essa linha de raciocínio, acreditamos que é necessário o acesso e o conhecimento, por parte dos professores, das diferentes concepções de linguagem, e - o mais importante -, que sejam capazes de refletir sobre estas. Pois, será a ação de refletir sobre o seu trabalho e o grupo social no qual está inserido aquilo que permitirá ao docente delinear sua proposta de conteúdo e de atividade didático-pedagógicas. De acordo com Geraldi, a realidade que nos cerca é que

(...) quando se fala em ensino, uma questão prévia – para que ensinamos o que ensinamos?, e sua correlata: para que as crianças aprendem o que aprendem? – é esquecida em benefício de discussões sobre o como ensinar, o quanto ensinar, o que ensinar, etc. Parece-me, no entanto, que a resposta ao “para que” dará efetivamente as diretrizes básicas das respostas (GERALDI, 2008, p. 40).

Percebemos que o ensino da língua materna no Brasil ainda está muito arraigado a uma estrutura tradicionalista, embasada em teorias onde o professor preocupa-se em desenvolver com os alunos uma dinâmica de leitura e escrita mecânica, geralmente, distante do verdadeiro sentido social. A esse respeito, Travaglia argumenta sobre o desenvolvimento da competência comunicativa, ou seja, “a capacidade do usuário de empregar adequadamente língua nas diversas situações de comunicação” (2009, p. 17).

A partir dessas questões, cumpre-nos reiterar a necessidade de uma formação docente que se volte para os estudos sobre a linguagem. Cabe, então, analisarmos as diferentes concepções de linguagem existentes e os conceitos relacionados a elas; para tanto faremos uso dos trabalhos de Travaglia (2009), Cagliari (1995), Geraldi (2008).

Travaglia (2009) e Geraldi (2008) apresentam em seus respectivos estudos três diferentes formas de conceber a linguagem. São elas: a linguagem

como expressão do pensamento; a linguagem como instrumento de comunicação e, por último, a linguagem como forma de interação. A primeira vertente se apoia em pressupostos tradicionais, que entendem o sujeito como capaz de controlar toda a sua fala, ou seja, o enunciador possui a total consciência que sua fala é a materialização de pensamentos individuais que não são afetados por circunstâncias externas. Travaglia nos adverte que

(...) essa concepção as pessoas não se expressam bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece (TRAVAGLIA, 2009, p. 21).

Tal concepção prioriza o ensino de conceitos básicos e normativos da gramática da Língua Portuguesa, cujo conjunto de regras deve ser seguido minuciosamente e sem questionamentos, para que se aprenda a falar de forma competente.

A segunda vertente, a linguagem como instrumento de comunicação, está atrelada à teoria da comunicação, que, por sua vez, entende a língua como um código capaz de transmitir uma determinada mensagem ao receptor. Para que realmente a comunicação exista, entre o emissor e o receptor, o código deve ser comum a eles,

(...) como o uso do código que é a língua é um ato social, envolvendo conseqüentemente pelo menos duas pessoas, é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionada para que a comunicação se efetive (Ibidem, p. 22).

Tendo em vista a utilização de um código comum entre emissor e receptor, a língua continua a ser tratada de forma independente das circunstâncias externas que podem alterá-las; ela é assumida pelo falante como algo exterior a ele, constituindo-se um instrumento pronto e acabado. Nesta perspectiva, durante a comunicação não é considerado o contexto da fala, o momento histórico. Assim, esta vertente reafirma o afastamento do

indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua.

A terceira, e última, vertente, a linguagem como uma forma de interação, aponta um novo direcionamento no enfoque sobre a língua e seu uso. Além de um meio de transmissão de informação entre falante e ouvinte, a linguagem passa a ser encarada como um lugar de interação humana (Geraldi, 2008). A partir de então, não devemos tomar o ato da fala como estritamente individual, ao contrário; é necessário entendê-la dentro de um contexto dialógico, caracterizado por uma perspectiva social, histórico e ideológico onde “os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e ‘falam’ e ‘ouvem’ desses lugares de acordo com formações imaginárias que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais” (TRAVAGLIA, 2009, p. 23).

Essas três concepções mostram que a linguagem, da mesma forma que revela as opções políticas e ideológicas de uma determinada sociedade, também exterioriza as opções pedagógicas e metodológicas de uma proposta pedagógica. Assim sendo, o professor deve ter consciência sobre o seu papel em sala de aula, para que ofereça aos alunos condições reais de usarem a língua nas diversas situações de interação comunicativa, assim como deve garantir que o estudo da gramática não seja mantido como o único caminho de se falar correto e ser entendido.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CAMINHOS PARA O APERFEIÇOAMENTO E VALORIZAÇÃO DO DOCENTE.

Discutiremos, neste capítulo, sobre a importância dos cursos de formação docente como meio de se garantir a oferta da educação básica de qualidade a todos os cidadãos. Destacaremos, brevemente, o que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, regulamenta para a formação dos professores no país, bem como as contribuições dos recentes programas de formação de professor implementados pelo governo federal, com regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

3.1 - A formação de professores da educação básica na LDB

Um ponto muito enfatizado nas discussões sobre educação é o fato de que toda criança tem direito a uma educação de qualidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece, no artigo 3, inciso IX, como princípio educacional, a garantia do padrão de qualidade da educação. Entretanto, apesar de garantido em forma de lei, e muitas medidas serem tomadas para assegurar tal intento, verificamos que os números expostos pela estatística educacional brasileira apontam elevados índices de evasão e repetência escolar.

Com a intenção de justificar esse cenário, muitas são as questões levantadas e, entre elas, existe uma forte tendência em impor a culpa do fracasso escolar ao professor e à sua má formação profissional. Tendo como objetivo discutir a formação docente na LDB, vamos nos deter em averiguar as novas exigências estipuladas pela legislação sobre a formação docente e as providências que estão sendo tomadas para garantir aos futuros professores uma formação de qualidade.

Demerval Saviani (2009) nos chama a atenção para o fato de que a preocupação com a formação do professor no Brasil já ocorre a partir de 1827 com a Lei das escolas de Primeiras Letras,

Durante todo o período colonial, desde os colégios jesuítas, passando pelas aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI em 1808, não se manifesta preocupação explícita com a questão da formação de professores. É na Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, que essa preocupação apareceu pela primeira vez. Ao determinar que o ensino, nessas escolas, deveria ser desenvolvido pelo método mútuo, a referida lei estipula no artigo 4º que os professores deverão ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias. Portanto, está colocada aí a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica (SAVIANI, 2009, p. 144).

Desde então, algumas providências foram tomadas acerca da necessidade de melhor capacitar o professor. Podemos citar como marcos importantes na valorização dos docentes a criação das Escolas Normais em 1935, o surgimento dos Institutos de Educação a partir de 1932, e a criação da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, que passou a ser considerada uma instituição referência para as demais escolas de nível superior. Esses são alguns pontos presentes na história da formação docente no Brasil, pelos quais não cabe adentrarmos, mas que têm sua menção justificada de modo a iniciarmos nossa análise, a fim de entendermos quando se iniciou a preocupação com a formação docente e também para pensarmos no atual modelo de formação de professor e suas necessidades para melhor se encaixarem no modelo de sociedade vigente.

Analisando as atuais questões, que envolvem a melhoria da formação do professor, não podemos deixar de destacar a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 20/12/1996, lei nº 9.394, pois, a partir da promulgação dessa, a formação docente ganha centralidade nas políticas educacionais. Começaremos a destacar o artigo 13, que anuncia as incumbências dos professores, mais especificamente, o inciso III, onde é atribuído ao professor a responsabilidade de “zelar pela aprendizagem dos alunos” (Brasil, 2013, p. 15). Compreendemos que, para dar conta dessa incumbência, o docente deve possuir conhecimentos e habilidades que

somente um profissional bem qualificado e que sabe realmente o que se espera de sua função, possui.

Os artigos 61 a 67 da LDB (Brasil, 2013), que compõem o Título VI – Dos profissionais da educação, nos permitem adentrar nas questões mais particulares acerca da formação de professores. O artigo 61 explica, de forma bem clara, quem na realidade são os profissionais da educação escolar básica e as habilitações necessárias para a prática da função docente:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (BRASIL, p.35).

Entendemos como profissionais da educação aqueles que possuem formação em nível médio, a modalidade Normal-Médio, os portadores de diplomas, seja em nível técnico ou superior, em Pedagogia e os que possuem títulos de mestrado e doutorado nas áreas especificadas na lei. No mesmo artigo, destacamos o parágrafo único, vejamos:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, p. 35).

Observamos que os três incisos apresentam pontos essenciais como fundamento da formação dos profissionais da educação. São eles: uma sólida

formação básica que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais, associação entre teoria e prática e, por último, aproveitamento da formação e experiências anteriores. Entendemos que, se a legislação fosse realmente contemplada, esses pontos garantiriam uma mudança total na realidade que encontramos hoje nas estatísticas educacionais, pois, uma formação sólida, que garanta os fundamentos teóricos necessários para justificar a prática pedagógica, refletiria, de forma direta, na qualidade da educação.

No artigo 62 da LDB (Brasil, 2013), encontramos os aspectos que condizem com a formação necessária para o exercício da função docente e a garantia de formação continuada como manutenção da formação profissional sólida. Abaixo, tem-se a transcrição do artigo:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 4º A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 5º A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsas de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

(...)

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o *caput*, no local de

trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológica e de pós-graduação (BRASIL, p. 35 – 36).

A partir desse artigo, podemos analisar alguns pontos necessários sobre a formação de professores e as providências que estão sendo tomadas no sentido de melhor capacitar o docente no exercício de sua profissão. O primeiro ponto é o entendimento que o professor, não diferente de outros profissionais, deverá ter habilitação em nível superior por meio de cursos de licenciatura e de graduação plenas. Compreendemos que tal exigência, apesar de ainda não se estender à Educação Infantil e aos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, traz muito benefício na garantia da qualidade do trabalho docente em sala de aula e na valorização do profissional. Outro ponto é a garantia da formação continuada do docente; é evidente, literatura educacional que se propõe discutir essa vertente de formação, que o processo formativo deve ser contínuo, pois, dessa forma, o professor estará preparado para aprimorar a própria prática com o objetivo de corresponder às reais necessidades da sala de aula. Nesse viés, Freire esclarece que:

A formação continuada é uma das dimensões importantes para a materialização de uma *política global para o profissional da educação*, articulada à formação inicial e a condições de trabalho, salário e carreira, e deve ser entendida como continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, unilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo (FREIRE, 2008, p. 1).

De acordo com Freire, a formação continuada do professor, além de ser um meio de se viabilizar reflexões sobre as práticas realizadas em sala de aula, com o objetivo de aperfeiçoá-las, é, também, um momento que visa a formação do homem de forma integral, ou seja, levando em consideração as perspectivas sociais, econômicas e culturais.

A LDB, no artigo definido anteriormente, ao estabelecer o aperfeiçoamento profissional continuado, vem reafirmar a demanda atual desse contexto, no qual exige profissionais bem capacitados e atualizados para dialogar com as rápidas transformações que ocorrem no contexto social atual.

A última questão a ser destacada é o inciso 5 do artigo 62, que estabelece o programa institucional de bolsa de iniciação à docência para estudantes matriculados em cursos de licenciatura e graduação plena nas instituições de ensino superior. Entendemos como pioneira a promoção de projetos como esse, que incentiva a valorização e a formação docente, pois considera a necessidade que o aluno de licenciatura, enquanto futuro profissional, tem de estar em contato com a escola desde o início de sua formação. Se é a escola onde o professor irá atuar é dentro dela que deverá acontecer a sua formação, tanto inicial como a continuada, e é por meio da inter-relação escola/universidade que os alunos devem buscar superar os problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, moldando a própria prática e zelando pela aprendizagem dos alunos de educação básica.

Com base na lei máxima que rege a educação em nosso país, entendemos que as intenções legais conduzem para o desenvolvimento de uma política educacional organizada, com princípio na democracia e na busca de uma educação de qualidade para todos. Apesar de presenciarmos muitas críticas em relação à política pública, reconhecemos que, pelo menos em forma de lei, existe uma preocupação por parte dos governos em promover a educação e oferecer cursos e programas para a formação de professor.

3.1.1 – Programa de valorização da formação de professores da educação básica do governo federal: PIBID

Concebemos que a formação docente deve se fundamentar em um paradigma teórico-metodológico que articule a teoria à prática dentro de uma perspectiva de ação-reflexão-ação, pois, a reflexão crítica do fazer docente viabilizará o processo de transformação da prática pedagógica vigente nas nossas escolas que reafirmam a imagem de um professor instrutor e não um professor crítico-reflexivo, consciente de sua ação na sociedade.

Pensar em uma formação que contemple a reflexão crítica da prática é pensar em um processo formativo que não termina quando recebemos o diploma de licenciados. Na verdade, a postura de um professor reflexivo exige uma formação continuada que vise a aquisição ininterrupta de novos conhecimentos sistematizados e de habilidades que vão ser necessárias no exercício do ato reflexivo sobre o que, o porquê e o como ensinar.

Tendo como princípio a valorização do magistério e a necessidade de fortalecer a formação inicial e continuada do docente, encontramos atualmente, no meio acadêmico, políticas públicas de formação de professores que apreciam as conexões entre os saberes formulados nas universidades e os saberes construídos durante a prática pedagógica em sala de aula. Integra essa categoria de políticas públicas o programa do governo federal selecionado para o desenvolvimento do presente trabalho, a saber: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Adiante, nos atentaremos nas especificidades desse programa e suas contribuições para melhoria na qualidade da formação dos professores.

Ponderando sobre as iniciativas de valorização inicial da formação docente da educação básica, acreditamos que o PIBID traz em cena novas possibilidades no que diz respeito à melhoria da formação inicial do professor, uma vez que cria oportunidades de vivência da prática docente desde o início da formação e, a partir dessas experiências, o exercício de uma reflexão crítica das suas próprias ações como futuro profissional. Instituído pelo decreto nº 7.219, o PIBID “tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira” (BRASIL, 2010, p. 4). Além disso, o programa preenche uma lacuna que há muitos anos se faz presente na formação dos professores de nosso país que é a pouca articulação entre a teoria e a prática.

Os currículos dos cursos de licenciatura em Pedagogia indicam que existe uma concentração dos conteúdos teóricos no início do curso, sendo que apenas no final são exigidas as atividades de prática de ensino, também conhecidas como as disciplinas de estágio. Dessa forma, estamos diante da seguinte situação: os conteúdos aprendidos, principalmente no início do curso,

e a pouca prática exigida no final não dão conta de suprir as necessidades dos discentes no exercício de sua prática; conseqüentemente, saem da universidade sem uma noção da vivência escolar e tendo a responsabilidade de estar à frente de uma turma mesmo que consciente do próprio despreparo para assumir a profissão.

Tendo em vista uma proposta teórico-metodológica que articule a teoria e a prática desde o início do processo formativo, o PIBID se estabelece dentro dos cursos de formação de professor com os seguintes objetivos:

- Art 3º: I- incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
II – contribuir para a valorização do magistério;
III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (Idem, p. 4).

Entendemos que o cumprimento desses objetivos oportunizará, além do aperfeiçoamento da formação docente, a melhoria substancial na educação oferecida pelas escolas públicas de educação básica. Compreendemos, ainda, que a experiência da docência vivenciada desde o início da formação torna-se peça fundamental na construção da identidade profissional, pois, é no exercício da profissão, que passamos a entender o verdadeiro papel do professor como mediador, e não simples transmissor de conhecimento.

Nesse sentido, o PIBID tem muito a contribuir na transformação do papel do professor em sala de aula, uma vez que problematiza a experiência do aluno de forma a reorientar o fazer docente, tornando ambos mais condizentes

com as necessidades atuais da sociedade e de acordo com os postulados educacionais formulados pelos teóricos da área.

Entendemos que o programa aqui apresentado se configura como um grande passo na política educacional brasileira, uma vez que oportuniza aos estudantes de licenciatura a chance de articular suas experiências com os saberes produzidos nas universidades, e diminuindo, dessa maneira, uma lacuna na formação do professor: a falta de articulação entre a teoria e a prática. Compreendemos que a falta de articulação entre a escola e a universidade faz com que as teorias produzidas na academia se tornem complexas demais para serem postas em práticas nas escolas, além de que tornam, de igual modo, as práticas exercidas na sala de aula vazias de fundamentação teórica para garantir a qualidade de ensino.

Concluimos que o PIBID, como um programa que busca conectar os saberes construídos nas universidades e as práticas escolares cotidianas, contribui de forma significativa na formação inicial do professor, oportunizando uma nova dinâmica metodológica por meio da articulação teoria-prática dentro de um processo ação-reflexão-ação.

3.2 – A formação de professor e o PIBID na UENF

De acordo com a literatura educacional, os cursos de formação de professores, específicos para atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental surgiram por meio da implantação das Escolas Normais. Desde então, muitas mudanças foram realizadas no cenário educacional brasileiro e, conseqüentemente, nos cursos específicos de formação docente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.294, promulgada em 1996, explicita em forma de legislação as mudanças mais significativas para os cursos de formação de professor. Entre elas, podemos destacar a instituição da obrigatoriedade da formação de professores em nível superior. Gomes e Felício (2012) nos lembram de que as proposições colocadas pela lei desencadearam a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em Nível Superior (Brasil, 2001) e também as Diretrizes de cada curso de licenciatura, que, por sua vez, passa a ser

independente dos cursos de bacharelado. As autoras ainda fazem uma síntese bem esclarecedora do aumento de cursos de formação de professores no Brasil depois das exigências colocadas pela LDB, segundo elas,

Com a obrigatoriedade da formação de professores em nível superior e a independência dos cursos de licenciatura, o Brasil vivenciou um significativo crescimento de cursos de formação de professores no século XX, assim como, já na primeira metade do século XXI, a oferta dos cursos de licenciatura teve um aumento de 52%, sendo as universidades responsáveis pela oferta de 63% dos cursos de formação de professores (BRASIL, 2001, p. 14).

Confirmamos com a citação acima, a relevância das novas normas que passaram a reger a educação nacional a partir do ano de 1996. Por meio delas, passamos a entender a necessidade de uma formação específica para os professores que vise à melhoria da qualidade do ensino.

Diante das porcentagens apresentadas na referida citação, acreditamos que a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, criada pelo decreto nº. 16.357 em 27/02/1991 faz parte dessa história e, dessa forma, contribui para a melhoria da qualidade da educação no Brasil, desenvolvendo pesquisas e oferecendo ensino específico de formação de professor.

De acordo com o Projeto Institucional PIBID/UENF, a universidade em questão possui 405 alunos matriculados nas licenciaturas presenciais e 1569 na modalidade à distância; observamos a quantidade de alunos por cursos na tabela a seguir:

CURSOS DE LICENCIATURA	ALUNOS
Biologia	112
Biologia à distância	1231
Pedagogia	85
Física	63
Matemática	68
Química	77
Química à distância	338
TOTAL	1974

TABELA 1: Quantidades de alunos por curso de Licenciatura da UENF
FONTES: Relatório Institucional PIBID/UENF, 2011

Tendo em vista os números apresentados, podemos perceber que a primeira Universidade pública do interior o Estado do Rio de Janeiro que atende as políticas de expansão do Ensino Superior, contribui com a formação de professores qualificados para atuarem em diferentes áreas do ensino.

Em vista da perspectiva de sempre manter a qualidade no ensino oferecido, a UENF admite o projeto PIBID do governo federal com a finalidade de fomentar a iniciação à docência e melhor qualificá-la, visando à melhoria do desempenho da educação básica. Dessa forma, por meio dos editais 02/2009, 11/2012 e 061/2013, emitidos pela CAPES, o Projeto Institucional PIBID/UENF foi aprovado e os cursos de licenciatura da universidade começam a fomentar experiências didático-metodológicas de caráter inovador, que se norteiam em um caminho com vistas à superação de problemas presentes no processo de ensino-aprendizagem.

Configuramos abaixo os participantes do PIBID-UENF em números para uma melhor visualização dos integrantes do projeto:

Licenciatura	Nível	Licenciandos	Supervisores de áreas	Coordenadores de área	Escolas
Biologia	Ensino Fundamental	24	3	1	3
Física	Ensino Médio	20	3	1	2
Matemática	Ensino Fundamental e Médio	20	3	1	2
Pedagogia	Ensino Fundamental	20	2	1	2
Química	Ensino Médio	20	3	1	2
TOTAL		104	14	5	

TABELA 2: Distribuição dos bolsistas do PIBID/UENF

FONTE: Projeto Institucional PIBID/UENF, 2011

Os números acima apresentados mostram a abrangência do PIBID na nesta instituição. Cada subprojeto desenvolvido consolida uma das mais importantes iniciativas do país no que diz respeito à formação inicial do professor, que são a de oferecer ao licenciando a oportunidade de atuar em experiências metodológicas inovadoras ao longo de sua graduação. O contato

do estudante de formação docente com a realidade escolar desde os primeiros períodos do curso garante, ao futuro profissional, o aperfeiçoamento da docência na área de atuação.

De acordo com o Projeto Institucional PIBID/UENF, a universidade tem como objetivo desenvolver os subprojetos nas escolas de educação básica, tendo em vista dois eixos centrais para o desenvolvimento dos trabalhos, como ficou instituído:

No presente projeto, a UENF pretende desenvolver um trabalho integrado junto às escolas de educação básica da rede pública Campos dos Goytacazes, considerando dois eixos principais: reflexão sobre a realidade escolar e as ações de intervenção no contexto escolar, com a finalidade de renovar práticas escolares. No primeiro eixo estão incluídas atividades de sensibilização sobre a realidade escolar, formulação de hipóteses, avaliação das diferentes etapas e de complementação da formação científica dos bolsistas PIBID. O segundo eixo engloba ações diversificadas de suporte ao ensino nas escolas parceiras; complementação de atividades docentes e desenvolvimento de propostas que possam atenuar problemas detectados e que gerem superação de dificuldades no processo educacional formal (Idem, p. 2)

O Projeto ainda prevê os tipos de atividades que os bolsistas do PIBID deverão desenvolver nas escolas em que estão atuantes:

Os bolsistas PIBID desenvolverão atividades visando articular universidade e escolas, introduzindo no cotidiano escolar propostas pedagógicas e materiais didáticos produzidos no âmbito das diferentes licenciaturas, como resultados de pesquisas das Áreas de Ensino de Ciências e Educação sobre componentes curriculares e processos de ensino aprendizagem (Ibdem).

Tendo como suporte as questões destacadas pelas citações, o PIBID/UENF visa criar relações entre a universidade e a escola pública, ao deslocar o aluno do curso de formação de professor para a realidade da sala de aula. Dessa forma, o projeto em questão melhora a qualidade de ensino e constrói um espaço de ação-reflexão-ação para qualificar a prática pedagógica.

Nesse sentido, o Projeto PIBID/UENF vem contribuindo para a atualização dos saberes e práticas dos professores da Educação Básica, além de proporcionar mudanças na prática docente mediante as experiências

oportunizadas pelas atividades desenvolvidas nas escolas. Temos que destacar ainda, que a interação escola - universidade tem se constituído em promissoras relações de compartilhamento de saberes e conhecimentos entre docentes em atuação e futuros professores das áreas de Pedagogia, Matemática, Química e Física, oferecendo a chance desses últimos obterem uma formação que se aproxima da realidade da sala de aula bem como alcançarem crescimento profissional.

4 ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos utilizados nesta investigação, assim como as análises dos dados coletados a partir dos questionários, a fim de evidenciarmos de que forma os licenciandos do curso de Pedagogia concebem os termos alfabetização e letramento na prática pedagógica a ser exercida.

No primeiro momento, mostraremos a metodologia adotada e a descrição das diferentes etapas em que os questionários foram aplicados. Em seguida, exporemos os dados coletados por meio de questionários semiabertos, abordando as concepções de letramento e alfabetização inferidas nas respostas desses licenciandos.

Ao final, verificaremos a importância de uma formação docente que possibilite ao aluno formular adequadamente concepções pedagógicas essenciais para o desenvolvimento de uma prática contextualizada com a vida social dos alunos.

4.1 – Metodologia

Os sujeitos que compõem a pesquisa são os alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Norte Fluminense, participantes do programa de formação de professores do governo federal: o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). No total, tivemos a participação dos 18 alunos que integravam o programa PIBID no segundo semestre de 2012 e no primeiro semestre de 2013.

Para a construção da pesquisa, utilizamos os seguintes procedimentos: a revisão bibliográfica, organizada em torno dos seguintes eixos: 1) os fundamentos teóricos sobre a temática da alfabetização e do letramento, considerando-os como conhecimentos primordiais para o encaminhamento das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas; 2) pesquisas que apontam as implicações, as discussões e as experiências de um modelo de formação que permite o licenciando refletir sobre sua prática e, ao mesmo tempo, articular os conhecimentos adquiridos na universidade com os conhecimentos construídos

na rotina da sala de aula. Também, a aplicação de questionários, disponíveis no apêndice, com o objetivo de averiguar as concepções que os alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia atribuíram aos termos letramento e alfabetização. No total, foram 36 questionários respondidos, contando as duas etapas de aplicação.

Nossa opção pelo uso do questionário se justifica por meio de dois pontos: 1) abrangeram um número maior de participantes na pesquisa e, além disso, 2) os licenciandos ficariam mais à vontade em esclarecer suas concepções sobre a alfabetização e o letramento por escrito, em vez de serem indagados durante uma entrevista, talvez por medo de estar afirmando algo incoerente. Realizamos um pré-teste com os integrantes do PIBID no primeiro semestre de 2012, para que essa ferramenta melhor se adequasse às nossas demandas de coletas de dados, possibilitando-nos a correção de eventuais erros de formulação.

Como dissemos, foram dois os diferentes momentos de coleta de dados por meio dos questionários, a saber: 1) no final do ano de 2012 e início do ano de 2013, quando selecionamos o grupo participante da pesquisa com objetivo de averiguar as concepções que os licenciandos tinham a respeito dos temas relevantes da pesquisa e, 2) depois que os alunos participaram de uma série de oficinas que integraram o componente curricular obrigatório do curso de Licenciatura em Pedagogia, tínhamos como objetivo observar se a formação oferecida pelas oficinas possibilitou alguma mudança na construção dos conceitos relativos aos termos alfabetização e letramento.

Todas as oficinas foram organizadas pelos bolsistas do Laboratório de Estudos de Educação e Linguagem (LEEL), sob a supervisão da professora Eliana Crispim. A dinâmica dos encontros possibilitou um momento de discussão de temas acerca da necessidade de resignificação da prática pedagógica do professor no contexto educacional. Destacamos ainda, as questões atuais que envolvem a alfabetização, o letramento, a formação de professor, a articulação entre teoria e prática e ação-reflexão-ação na prática pedagógica e as diferentes propostas de metodologias de ensino. A seguir colocamos em ordem todas as oficinas realizadas:

- 1º) A importância da Linguística na formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e a capacitação de professores para a formação de leitores na escola;
- 2º) Utilização dos jogos pedagógicos nas práticas escolares;
- 3º) A Linguística na formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e as políticas de formação de leitores na escola;
- 4º) Oficina de produção textual;
- 5º) Linguagem e Escola: uma perspectiva social;
- 6º) Utilização da literatura infantil na prática docente;
- 7º) O papel da didática na formação do educador;
- 8º) A utilização da ludoteca no processo de ensino;
- 9º) Xadrez e a formação docente: concepção de xadrez e sua utilização na formação e atuação docente.

Depois de coletados todos os dados, propusemos uma reflexão sobre a evolução das respostas dos licenciandos, antes e depois das oficinas, de modo a averiguarmos se a formação oferecida pelas oficinas possibilitou a ressignificação na construção dos conceitos letramento e alfabetização. Lembramos mais uma vez que nossas referências teóricas para a análise das respostas foram os estudos aqui já mencionados, que fundamentaram o desenvolvimento da pesquisa.

Configuramos a construção da análise dos dados direcionando nossa reflexão para a necessidade dos atuais cursos de formação de professor em oferecer um processo formativo contínuo, que oriente os licenciandos na construção de uma prática com vistas ao processo de alfabetização ligado às práticas sociais de leitura e escrita presentes na sociedade.

Todos os dados aqui coletados foram tratados dentro do universo das investigações de modelo qualitativo, devido à complexidade dos aspectos dinâmicos e subjetivos que os licenciandos concebem em relação à alfabetização e ao letramento. Esta abordagem possibilita aprofundarmos nas análises, assim como fazer novas descobertas e entender o problema a partir da interpretação da realidade, pois, assim como Ludcke e André (1988) e Prodanov e Freitas (2013), compreendemos que esse tipo de pesquisa prioriza

o contato direto com os sujeitos, levantando dados em seu ambiente natural e selecionando relatos de ações\interações com a leitura, escrita e oralidade.

4.2 Análises dos dados

Consideramos importante esclarecer que a problemática aqui estudada é fruto de questionamentos que surgiram durante o desenvolvimento do Projeto de Extensão, coordenado pela professora Eliana Crispim França Luquetti, intitulado “*A importância da Linguística na formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e a Capacitação de Professores para a formação de leitores na escola*”. Esse projeto, desenvolvido no ano de 2010 e 2011, tinha o objetivo de criar entre alunos e docentes, do curso Normal-Médio da Escola Estadual João Pessoa, situada em Campos dos Goytacazes, uma outra dinâmica de aprendizagem de língua e leitura na escola, que retirava as circunstâncias exclusivamente acadêmicas desta atividade e as levavam para o cotidiano no qual o aluno está inserido. Nossa proposta foi levar para dentro da formação inicial do docente uma série de oficinas que, mensalmente, discutiam temas que propunham o ensino da língua materna segundo a perspectiva da educação linguística.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, foram emergindo várias inquietações dos alunos, de modo que nos permitiram perceber como a formação docente de nível médio apresentava lacunas no preparo do futuro exercício da profissão, e que, se não houvesse uma continuidade no processo formativo, durante e após essa formação, suas práticas ficariam comprometidas. Observamos, em alguns encontros, que os alunos desconheciam temas e conceitos presentes na literatura educacional, que são muito importantes para a construção de uma prática que vise à formação do leitor na escola, a saber: Educação Linguística, letramento, alfabetização, metodologias de ensino voltadas para a formação do leitor.

Aplicamos, logo nos primeiros encontros, um questionário com a intenção de averiguarmos como esses alunos concebiam os termos letramento e alfabetização e a influência destas perspectivas em sua prática futura. As análises das respostas extraídas nos possibilitaram constatar que a formação

oferecida não estava possibilitando aos estudantes apreenderem temas tão importantes e necessários para uma prática que forme o aluno leitor.

Foram aplicados 57 questionários. Desses, nenhum continha uma resposta condizente com o conceito de letramento que tomamos para base teórica desta dissertação. Quanto à alfabetização, constatamos um consenso mais satisfatório a respeito da compreensão do termo: aproximadamente 80% (45) do total de alunos envolvidos entendiam adequadamente o conceito. Destacamos, no quadro 01, algumas respostas desses alunos do curso Normal-Médio quanto à concepção que tinham sobre alfabetização e letramento. Vejamos,

LETRAMENTO	ALFABETIZAÇÃO
“ensinar os códigos linguísticos propostos”	“É o ensinar, é a descoberta do código de escrita”
“é ensinar apenas regras de leitura”	“É saber ensinar, ler, escrever e interpretar.”
“É aprender os tipos de letras e leitura”	“É fazer que o aluno aprenda os símbolos da comunicação”
“É saber ler, escrever e não interpretar”	“Reprodução das letras”
“É saber ler, escrever,	“Levar os alunos ao princípio de leitura , escrita e interpretação.”
“É o reconhecimento das letras”	“Ensinar a ler, copiar, dar sentido as coisas”

Quadro 1: Respostas extraídas dos questionários aplicados aos alunos do curso Normal-Médio da Escola Estadual João Pessoa quanto as concepções de alfabetização e letramento. 2011

Fonte: dados da pesquisa.

Observamos, nas respostas dadas, que não havia uma compreensão, por parte dos mesmos relativa às questões epistemológicas primordiais que devem fundamentar toda a proposta pedagógica do professor. Entendemos serem imprescindíveis para atuação do futuro profissional de educação, seja em nível médio ou superior, que tenha acesso aos conhecimentos das mais variadas teorias educacionais que sustentam o desenvolvimento de uma prática que atenda as demandas da sociedade. Esse conhecimento deve

permitir que o aluno seja capaz de lidar com as mais variadas modalidades textuais.

Com esse primeiro questionário e também através das experiências que trocávamos com os alunos durante os encontros do projeto, observamos uma situação que muito nos preocupou quanto à qualidade da educação que estava sendo oferecido pelas escolas em Campos dos Goytacazes, pois, são os alunos do curso Normal - Médio, na sua maioria, que, quando formados, irão atuar nos cargos de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nossa preocupação se justifica porque acreditamos que a falta de fundamentação teórica no exercício da prática docente e, até mesmo, a compreensão equivocada de conceitos durante a formação profissional é o que provoca a falta de sentido na prática pedagógica desenvolvida na escola, produzindo, dessa forma, um círculo vicioso em que as práticas docentes continuam sendo desenvolvidas na base da repetição e sem a contextualização com as demandas da realidade social, nas quais os alunos e a escola estão inseridos.

O desenrolar da pesquisa e as discussões acerca da realidade encontrada no curso de formação de professor de nível médio instigaram algumas inquietações em nós, relativas à qualidade da formação de professores oferecida em nível superior por meio do curso de Licenciatura em Pedagogia. Nossos questionamentos eram: será que a universidade, local de produção de pesquisas e teorias que visam à melhoria da qualidade de ensino, oferece aos estudantes de Licenciatura em Pedagogia uma formação que possibilita a construção dos conceitos de alfabetização e letramento de acordo com os preceitos estabelecidos pelos teóricos da literatura educacional? Durante o processo formativo, os licenciandos refletem sobre a necessidade de uma prática educacional cujo processo de alfabetização aconteça por meio das diferentes práticas sociais de leitura e escrita que encontramos na sociedade e que fazem parte do cotidiano dos alunos, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais significativo?

A partir dessas questões, desenvolvemos o presente estudo a fim de verificarmos como os estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) – a única universidade

pública do interior do Estado do Rio de Janeiro que oferece, de forma presencial, o curso de formação docente para atuação nos anos iniciais do ensino fundamental -, estão concebendo os conceitos de alfabetização e letramento durante sua formação.

Entendemos a necessidade do desenvolvimento desse estudo por compreendermos que é de responsabilidade das instituições superiores de formação docente promover um programa pedagógico que abarque, além da proposta de ensino metodológico, as competências científicas que possibilitarão o professor a fundamentar, refletir e reorientar sua prática, sempre que necessário.

Como já destacamos, selecionamos os alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia que participavam do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Nosso interesse específico a respeito desse programa deve-se a uma característica básica: uma nova proposta teórica - metodológica para os cursos de formação de professor.

Percebemos que a proposta do modelo de formação oferecido pelo PIBID representa um grande passo a caminho da melhoria da qualidade da formação inicial dos docentes, pois, através da articulação entre os conhecimentos construídos e oferecidos na universidade e os conhecimentos formulados na vivência da prática escolar, os formandos vão fundamentando e ressignificando suas ações de forma contextualizada com a realidade educacional.

Ao iniciarmos a pesquisa, tínhamos uma ideia pré-concebida de que a formação incipiente dos futuros docentes era um problema pontual da modalidade Normal - Médio. Partimos do pressuposto de que o nosso universo de alunos selecionados na universidade, integrantes do projeto PIBID, estavam com os conceitos de letramento e alfabetização internalizados de acordo com os postulados da literatura educacional, visto que, quando selecionamos tais sujeitos, tivemos o cuidado de escolher alunos do 4º período em diante (que tinham estudado mais profundamente os temas em alguma disciplina específica ou já os tinham discutido em virtude da articulação desses conceitos com o estudo de outras questões educacionais).

Analisando os dados coletados na primeira aplicação dos questionários, verificamos que, apesar dos alunos estarem em nível universitário e, além disso, serem integrantes de um programa específico de formação e valorização de professores, os conceitos de alfabetização e letramento ainda não estavam internalizados em consonância com o estipulado pelos teóricos educacionais. A seguir, estão as transcrições das respostas dos alunos, de maneira que se pretende a caracterização dos sujeitos pesquisados e como estes concebiam a alfabetização e o letramento.

A primeira parte do questionário visa à caracterização da amostra, as respostas nos mostram que aproximadamente 83% dos integrantes da pesquisa não possuem uma graduação anterior. Vejamos o gráfico1:

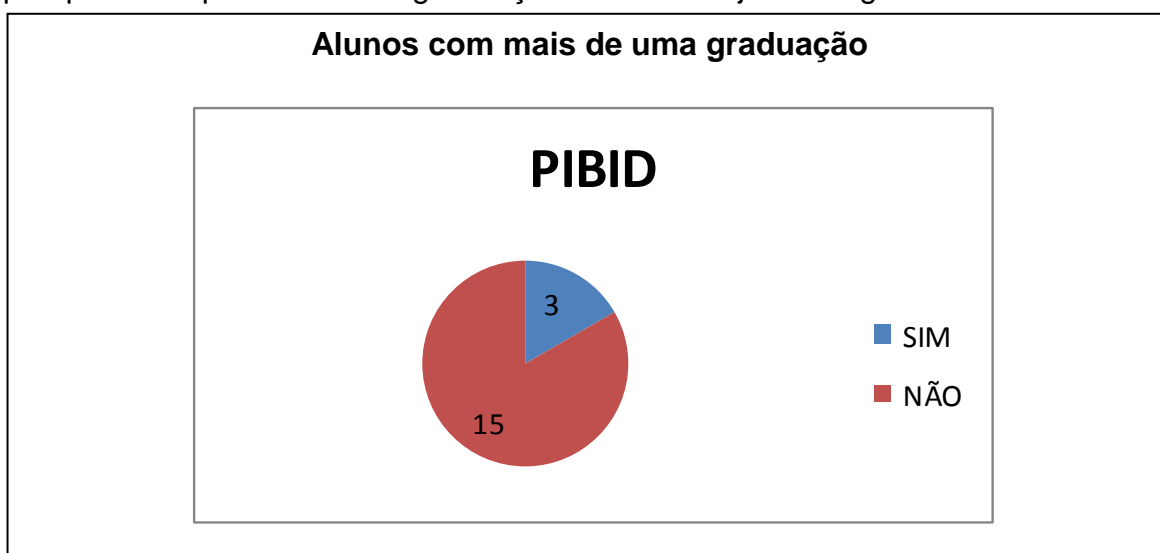


Gráfico 1: Nível de formação dos participantes da pesquisa.
Fonte: dados da pesquisa.

Observamos neste gráfico que os alunos que integram o projeto PIBID estão no mesmo nível de iniciação do curso de formação docente. Sobre a presença de disciplinas específicas no currículo do curso, que tratam das questões acerca da alfabetização e do letramento, averiguamos que 89% dos integrantes da pesquisa constataram a existência das mesmas, como mostra o gráfico 2:

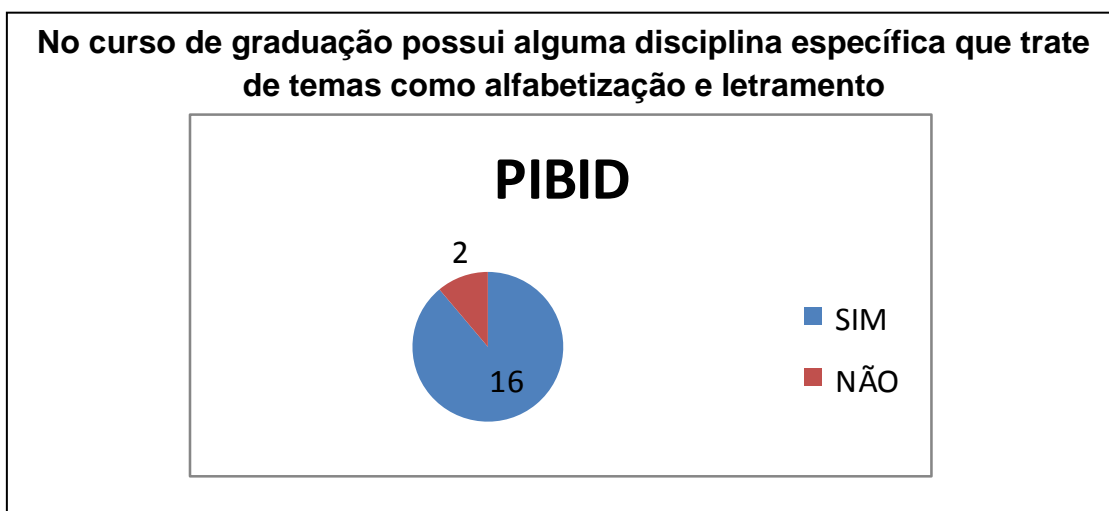


Gráfico 2: Presença de disciplinas específicas que trata das questões sobre alfabetização e letramento.

Fonte: dados da pesquisa.

Portanto, em algum momento durante a formação, esses alunos irão cursar disciplinas específicas voltadas para a discussão da alfabetização e para o letramento, bem como terão acesso à literatura educacional que viabiliza a discussão sobre essas questões.

Logo em seguida, perguntamos aos alunos se eles já haviam cursado alguma disciplina específica sobre os temas em questão, caso essas existissem. Constatamos que a maioria dos alunos selecionados já tinha concluído essas disciplinas no decorrer de sua formação. O gráfico 3 expõe que o grupo de alunos do PIBID, na sua maioria, já realizou alguma disciplina específica sobre alfabetização e letramento:

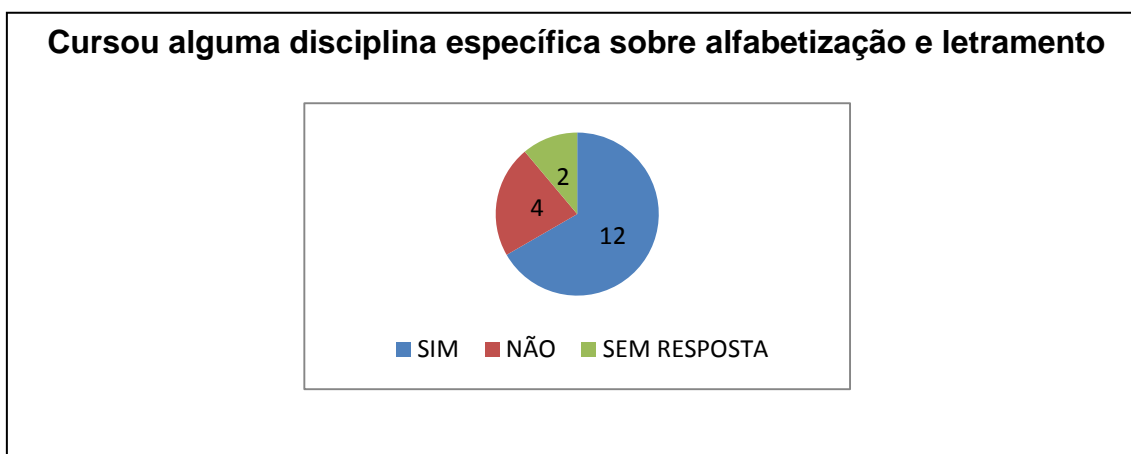


Gráfico 3: Relação de alunos que cursaram as disciplinas específicas sobre alfabetização e letramento.

Fonte: dados da pesquisa.

Como já foi destacado aqui, quando selecionamos os alunos participantes dessa pesquisa, procuramos nos deter naqueles que já estivessem matriculados em períodos mais avançados, pois, partimos do pressuposto que esses licenciandos já tinham feito alguma disciplina específica ou já haviam discutido sobre a alfabetização e o letramento por meio da articulação com outros temas da literatura educacional.

O contato com os alunos do PIBID nos permitiu observar que alguns exerciam a profissão docente, seja na rede pública ou privada. O gráfico 4 exibe a relação de alunos do PIBID que atuam profissionalmente em uma escola:

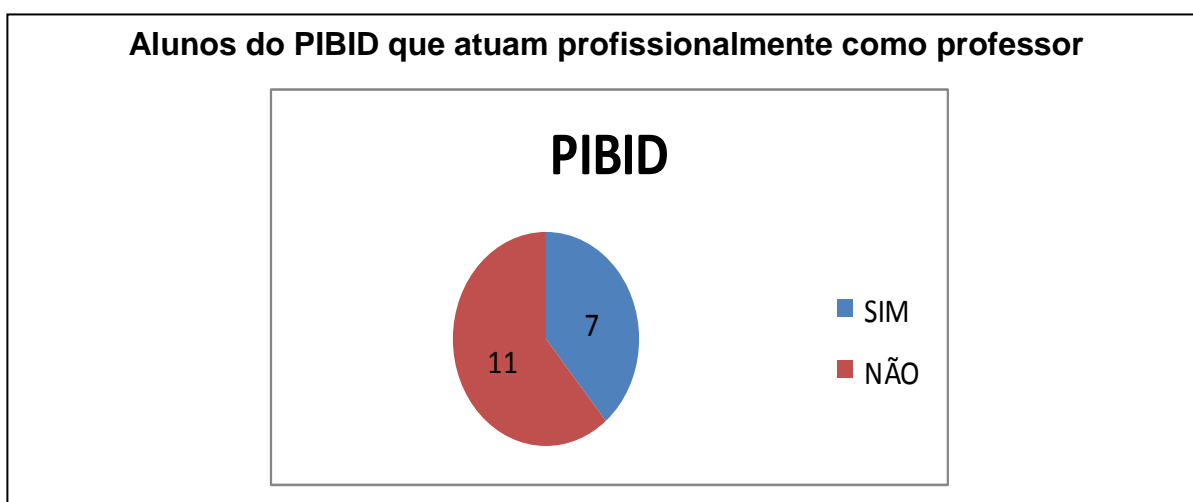


Gráfico 4: Relação de integrantes do PIBID que exercem a profissão docente.
Fonte: dados da pesquisa.

A partir dos resultados obtidos, podemos concluir que os 38% do grupo PIBID, que exercem profissionalmente a profissão, trazem para a própria formação universitária a experiência de uma prática pedagógica já construída por meio da vivência profissional.

Sabemos que os professores atuantes, em algum momento da sua carreira profissional, passam por diversos cursos de capacitação oferecidos pelas secretarias de educação do município ou do estado, como forma de promover a formação continuada. Assim sendo, perguntamos a esse grupo específico de licenciandos, (aqueles que exercem a profissão) se já participaram de algum programa de formação continuada voltado para o estudo

do letramento e da alfabetização em sala de aula. No gráfico 5 visualizamos as respostas dos licenciandos:

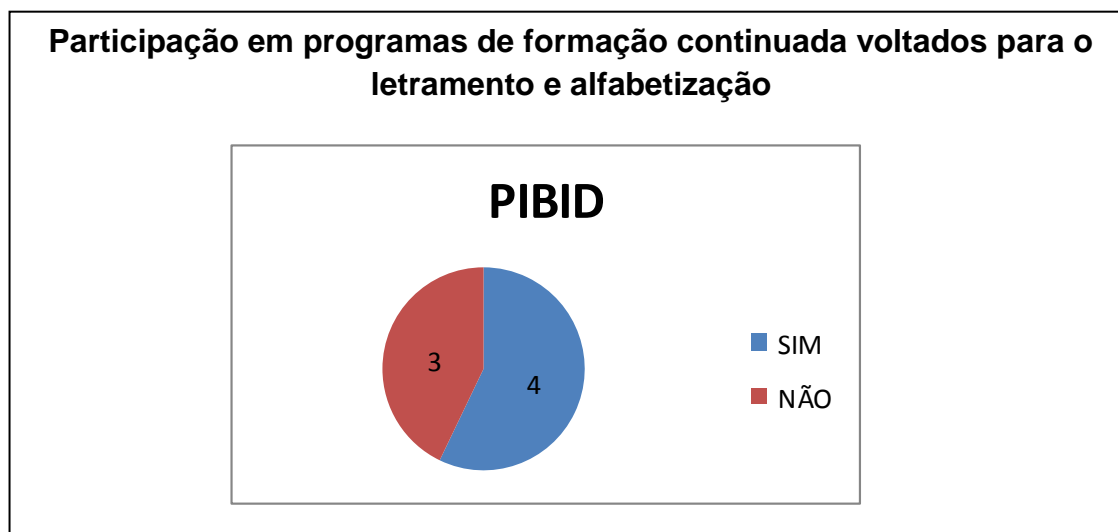


Gráfico 5: Relação dos professores (alunos integrantes do projeto PIBID que exercem a profissão) que participaram de cursos de capacitação específicos sobre alfabetização e letramento.

Fonte: dados da pesquisa.

Constamos, a partir das resposta dos entrevistados, que são poucos os cursos de formação continuada voltados para o estudo das questões que envolvem a alfabetização e o letramento. Somente 57%, desse grupo específico, participou ou participa de algum desses cursos. Nas respostas, eles indicaram a participação nos seguintes cursos: “Pro-letramento em Língua Portuguesa”, “PNAIC” e cursos oferecidos diretamente pela Secretaria Municipal de Educação, durante a semana de capacitação no início de cada ano letivo.

Perguntamos aos licenciandos se consideravam importante utilizar, nas atividades desenvolvidas em sala de aula, materiais que se valem de textos usados socialmente, como os que veiculam na internet, por exemplo. Houve uma unanimidade nas respostas dos integrantes do PIBID: verificamos que os 18 integrantes da pesquisa consideram importante a incorporação dos textos que circulam socialmente em sua prática pedagógica. No espaço disponível para justificar a resposta, os alunos alegaram que, através da utilização desses recursos específicos, as atividades propostas em sala de aula tornam-se

contextualizadas com a vivência dos alunos e, conseqüentemente, o momento de ensino-aprendizagem mais atraente e significativo.

As falas dos alunos, destacadas no quadro 2, revelam a importância que dedicaram ao uso das práticas sociais de leitura e escrita. Vejamos:

Importância da utilização de textos utilizados socialmente no contexto da sala de aula
“Quando a criança na sala de aula se depara com algum contexto que faça parte da sua realidade, esta, por sua vez, se torna mais solícita a interagir com a aula. Como se a contribuição de sua vivência fosse significativa em sala de aula.”
“Pois quando o aluno sente que o assunto faz parte de seu cotidiano ele se interessa mais a aprender.”
“Os textos que circulam socialmente já estão inseridos nas vidas dos próprios alunos; geralmente tratam da realidade mais próxima e provavelmente irão despertar a curiosidade.”

Quadro 2: Respostas extraídas dos questionários aplicados aos integrantes do PIBID quanto a justificativas em se trabalhar em sala de aula com atividades de leitura e escrita que contemplem os textos que circulam socialmente.

Fonte: dados da pesquisa.

A partir das respostas dos alunos extraídas do questionário, podemos compreender que fica evidente a necessidade de se contextualizar as práticas pedagógicas com textos que socialmente são usados e que fazem parte do cotidiano dos alunos. Verificamos, incutida nas respostas, a ideia de que os alunos aprendem com mais facilidade quando o material utilizado já é conhecido e manuseado por eles.

Na segunda parte do questionário, nos detemos em fazer perguntas mais específicas quanto às concepções que os licenciandos tinham a respeito da alfabetização e do letramento.

No quadro 3 estão expostas as respostas dos alunos do PIBID sobre a concepção do conceito da alfabetização:

PIBID
“Significa dar ao aluno o conhecimento do alfabeto”; “Ensinar a ler, escrever a pensar”; “Introduzir a criança no mundo das letras”; “Ensinar um código”; “Medir junto aos alunos, os conteúdos facilitando assim suas assimilações”; “É a forma de ensinar as letras”.

Quadro 3: Respostas extraídas do primeiro questionário aplicado aos integrantes do PIBID quanto a concepção de alfabetização

Fonte: dados da pesquisa.

Através das respostas selecionadas no quadro 3, conferimos, nesse primeiro momento de aplicação dos questionários, que, em um universo de 18 alunos, 66% deles, mais especificamente 12 licenciandos, compreendiam a alfabetização como um processo de aprendizagem da leitura e escrita caracterizado pelo exercício da codificação e da decodificação da escrita. Os outros 34%, 6 alunos, concebiam a alfabetização de forma aleatória, em que nada correspondia às perspectivas teóricas dos estudos sobre o tema. Essas respostas foram compreendidas da seguinte forma: “Significa dar ao aluno o conhecimento do alfabeto.”; “Medir junto aos alunos, os conteúdos facilitando assim suas assimilações”; Alfabetização é você aprende somente a escrever sem interpretar”.

No quadro 4 visualizamos algumas respostas quanto à concepção que os estudantes tinham a respeito do letramento:

PIBID
<p>“Saber o que está lendo e escrevendo”</p> <p>“Apenas fazer a criança conhecer o alfabeto”;</p> <p>“Escrever, ensinar a escrever”;</p> <p>“Fazer com que o indivíduo (ou criança, jovem, adulto) possa saber entender ou identificar um texto”;</p> <p>“Letrar seria só apresentar-lhes as letras”;</p> <p>“Apenas saber como juntar letras sem saber o significado”;</p> <p>“Ensinar o aluno a compreender o que ele lê e escreve”.</p>

Quadro 4: Respostas extraídas do primeiro questionários aplicado aos integrantes do PIBID quanto a concepção de letramento.

Fonte: dados da pesquisa.

Tendo em vista os dados extraídos, averiguamos que somente 16%, ou seja, 3 alunos, tinham uma compreensão adequada do termo letramento. Esses alunos caracterizavam o processo de letramento como o resultado da ação de se utilizar, de forma competente, a leitura e a escrita nas diversas práticas sociais que as envolvem, como podemos perceber a partir de: “Além de ler e escrever o aluno deverá ser capaz de ler e interpretar pequenos textos, receitas, placas, etc.”; “o ser letrado vai além do que a alfabetização pode levá-lo. O letrado usa esse recurso a seu favor recebendo, oferecendo, criando,

recriando, interagindo com os diversos textos que lhe vem a mão. Ele age com autonomia e não é apenas receptor”. Os outros 84%, 15 licenciandos, reduziam o processo de letramento dentro da perspectiva de alfabetização, como se a proposta do letramento e da alfabetização fossem iguais.

Também perguntamos no questionário se os alunos consideravam possível desenvolver uma prática que “alfabetize-letrando”. Lembramos que valemo-nos dessa expressão por ser utilizada por Magda Soares (2004) para designar uma nova proposta pedagógica que ressignifique a alfabetização, unindo as técnicas que dizem respeito à alfabetização e ao letramento em uma única prática, sem descaracterizar nenhum dos dois processos. O gráfico 6 mostra as respostas dos licenciandos sobre a possibilidade de desenvolvimento de uma prática que una tais concepções. Observamos a seguir:

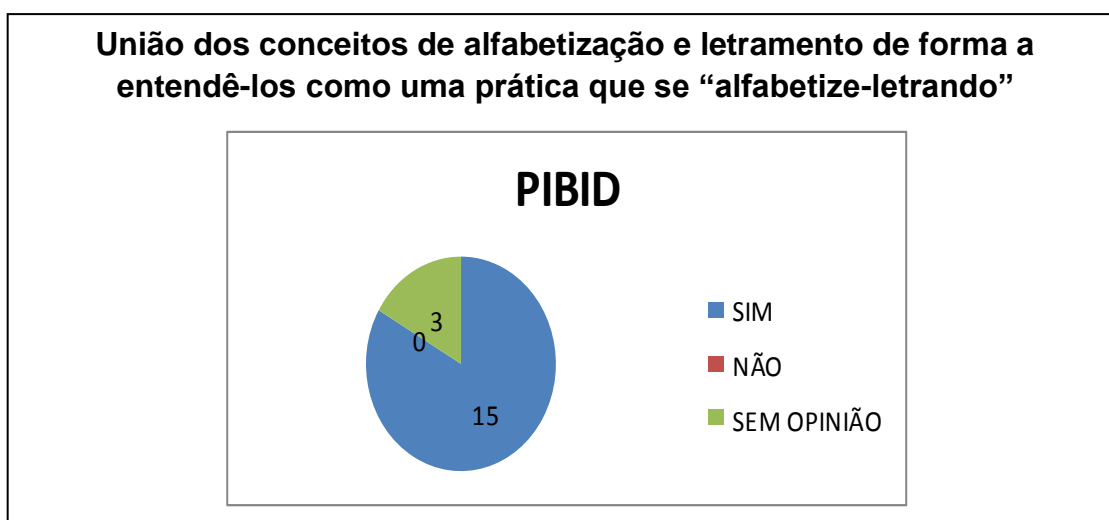


Gráfico 6: Relação de alunos que compreendem ser possível desenvolver uma prática que “alfabetize-letrando” no primeiro momento de aplicação do questionário.

Fonte: dados da pesquisa.

No gráfico acima, verificamos que os alunos, 83% dos participantes da pesquisa, concordam com uma prática que contemple tanto a alfabetização como o letramento dentro de um único processo. O quadro 5 destaca algumas respostas que exemplificam a forma como é entendida a prática que “alfabetiza-letrando”. A seguir, temos:

Concepção de alfabetizar-letrando
“Ensinando aos alunos a escrever e fazendo com que eles saibam o que está escrevendo”;
“É usar materiais lúdicos como: fantoches, brinquedos feitos com produtos reciclados, etc”
“Fazer uso da prática da didática para facilitar o desempenho do professor”

Quadro 5: Respostas extraídas do primeiro questionário aplicado aos integrantes do PIBID quanto a concepção de “alfabetizar-letrando”.

Fonte: dados da pesquisa.

Por meio das respostas a essa questão, quadro 5, examinamos que os alunos não tinham uma concepção coerente a respeito da proposta pedagógica que busca articular os processos de alfabetização e letramento em uma única prática. Em nenhuma das respostas coletadas verificamos a utilização das práticas sociais de leitura e escrita dentro do processo de aprendizagem da escrita.

Diante do diagnóstico observado, partimos para uma investigação do que se espera da formação epistemológica acerca dos termos abordados. Para isso, valemo-nos dos conceitos utilizados por Soares (2009, 2011), Rojo (2009) e Kleiman (2008), por considerarmos que seus estudos sobre o processo de alfabetização e letramento têm grande impacto no contexto educacional. A seguir, apresentamos um quadro comparativo dos conceitos atribuídos aos processos de alfabetização e letramento segundo as autoras citadas:

ALFABETIZAÇÃO		LETRAMENTO
Magda Soares	“... a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito”... (2011, p. 16).	“resultado da ação de se ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (2009, p. 18).
Roxane Rojo	“a ação de alfabetizar, de ensinar a ler e a escrever, que leva o aprendiz a conhecer o alfabeto, a mecânica da escrita/leitura, a se tornar alfabetizado” (2009, p. 60).	“uso e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrimo contextos sociais valorizados ou não valorizados (família, igreja, trabalhos, mídias, escola, etc.)” (2009, p. 98).
Angela Kleiman	“o processo de aquisição do códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual” (2008, p. 20).	“um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (2008, p. 18).

Quadro 6: Quadro comparativo dos conceitos de alfabetização e letramento segundo Magda Soares, Roxane Rojo e Angela Kleiman.

Fonte: Soares (2009, 2011), Rojo (2009) e Kleiman (2008).

No quadro 6, evidenciamos que as três autoras trabalham, no contexto da literatura educacional, com dois conceitos diferentes que possuem características próprias. Elas entendem que atribuir ao letramento uma perspectiva substitutiva do processo de alfabetização é cometer um erro teórico de desconhecimento dos conjuntos de técnicas e de instrumentos distintos que diferenciam as duas propostas pedagógicas. Os estudos dessas questões conferem que, apesar de diferentes concepções, a articulação das habilidades necessárias para a produção e leitura de textos escritos com as dimensões individual e social, características do sujeito, oportunizam o surgimento de uma nova perspectiva de se pensar o ensino da escrita e da leitura em sala de aula. Para tanto, é preciso ter em vista um processo metodológico diferente, que compartilhe com o aluno, durante o aprendizado do código escrito, práticas sociais de leitura e escrita que realmente fazem parte do cotidiano desses.

A diferenciação entre letramento e alfabetização ganha destaque por meio dos trabalhos realizados por Magda Soares (2004, 2009, 2011), que defende as especificidades e as diferenças metodológicas de cada uma delas,

apesar de acreditar em um processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita sem dissociar as duas perspectivas durante o trabalho pedagógico. Os estudos de Kleiman (2008) compartilham a mesma perspectiva conceitual de alfabetização e letramento de Soares (2004). Todavia, direcionam a reflexão para o fato de considerar que as atividades de letramento podem se expandir para diversos contextos e não apenas nas práticas escolares. Os trabalhos desenvolvidos por Rojo (2009) sobre o temas são importantes para o entendimento dos letramentos múltiplos, definidos pela autora como as mais variadas formas de utilização da leitura e da escrita, abarcando tanto a cultura escolar como a dominante, assim como também as culturas que alunos e professores estão envolvidos - os produtos da cultura de massa.

O conhecimento dessas abordagens é determinante no processo de desenvolvimento da leitura e escrita. Podemos dizer que o trabalho com a alfabetização e letramento ganha novos sentidos após a apropriação dos fundamentos contidos nos estudos científicos das duas vertentes educacionais.

Quando comparamos as respostas dos alunos sobre o significado que estes atribuíam à alfabetização, a partir das perspectivas apresentadas pelas especialistas da área, não encontramos grandes discrepâncias na compreensão do termo, visto que quando os participantes da pesquisa afirmam “ensinar a ler e escrever”, “ensinar um código”, “introduzir ao mundo das letras” estão se referindo ao processo de aquisição do código linguístico e das habilidades de utilizá-los para ler e escrever.

Nossa maior preocupação foi quanto às concepções que os licenciandos tinham a respeito do conceito de letramento. Conferimos que os alunos estavam muito distantes do que a literatura educacional realmente institui como letramento. Compreender o processo de letramento como “ensinar a ler e escrever”, “juntar as letras”, “apresentar as letras”, “conhecer as letras” é reduzir essa perspectiva de forma a camuflá-la dentro da concepção de alfabetização. Magda Soares (2004, p. 8) relata que “no Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado (...) a uma imagem inadequada e inconveniente fusão de dois processos”. As consequências dessa inadequação levam, muitas vezes, a

diversas tomadas de posições equivocadas dentro do universo da construção e da reflexão da prática pedagógica.

Diante do diagnóstico formulado, os alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia não compreendiam o processo de letramento segundo o estabelecido pela literatura educacional. Inferimos, portanto, que era necessário viabilizar, por meio de uma metodologia diferenciada, oficinas que contemplassem a discussão dos temas alfabetização, letramento e metodologia de ensino, de forma que esses alunos tivessem a oportunidade de ressignificar os conceitos em questão e configurar uma prática que não seja fruto de equívocos epistemológicos.

A partir das constatações apresentadas, buscamos auxiliar o processo de formação oferecido pelas oficinas por meio dos pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam o modelo de formação que subsidia o projeto PIBID. Dessa forma, propomos a reflexão dos temas selecionados por meio de uma dinâmica que priorizava a articulação entre os pressupostos teóricos, disponibilizados pela literatura educacional, e os conhecimentos que os integrantes da pesquisa construía a partir da vivência em sala de aula.

Depois de realizadas as oficinas, procuramos os alunos selecionados e, novamente, aplicamos o questionário. Nosso objetivo, neste momento, era o de averiguar se houve alguma mudança na construção dos conceitos de alfabetização e letramento. Queríamos constatar se a formação oferecida por meio das oficinas teve algum impacto no processo de ressignificação dos conceitos que permeiam toda a prática do professor.

A partir das respostas dadas, apresentamos a compreensão do conceito de alfabetização, quadro 7, no segundo momento de aplicação dos questionários:

PIBID
<p>“Entendo a alfabetização o processo de aquisição, por meio sistematizado, dos códigos linguísticos a fim de formar seres capazes de codificá-los e decodificá-los”;</p> <p>“A alfabetização é entendida como o aprendizado da leitura e da escrita de um indivíduo”;</p> <p>“Alfabetização consiste na capacidade de ler/escrever e entender os signos, decodificando-os”;</p> <p>“Alfabetização é o processo por meio do qual o aluno decodifica os signos linguísticos pela leitura e através destes constrói a escrita”.</p>

Quadro 7: Respostas extraídas do segundo questionário aplicado aos integrantes do PIBID quanto a concepção de alfabetização.

Fonte: dados da pesquisa.

Mensuramos, a partir destas respostas, que todos os 18 licenciandos integrantes da amostra compreenderam a concepção de alfabetização de acordo com o que estipula os teóricos. Dessa forma, passaram a entender o termo em questão de acordo com o sentido oferecido por Soares (2011, p. 15) para designar o significado etimológico de alfabetização: “etimologicamente, o termo alfabetização não ultrapassa o significado de levar a aquisição do alfabeto, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever”. Portanto, o sujeito alfabetizado é aquele que compreende e domina as técnicas e os instrumentos de decodificação e codificação da modalidade escrita de sua língua. O quadro 8 exhibe a relação de respostas sobre a concepção de letramento nesse segundo momento:

PIBID
<p>“Letramento é mais que apenas ler e escrever, é saber utilizar a leitura e escrita no meio em que vive”</p> <p>“letramento é o aprendizado da leitura, mas que deve estar informado no contexto social, lendo jornais, revistas, livros e ter um convívio com a leitura”</p> <p>“Letramento é ensinar a ler e escrever utilizando diversos textos (gêneros) e fazendo o indivíduo apropriar-se da linguagem de modo global, interpretar e compreender textos e todos os códigos da leitura e escrita.”</p> <p>“Letramento é a aplicação da codificação e decodificação no mundo. É a aplicabilidade da leitura e escrita, e o uso social da língua.”</p>

Quadro 8: Respostas extraídas do segundo questionário aplicado aos integrantes do PIBID quanto a concepção de letramento.

Fonte: dados da pesquisa.

A partir do quadro 8, averiguamos que 77% dos licenciandos, ou seja, 14 alunos, abordou a concepção de letramento de acordo com os postulados teóricos, entendendo-a segundo uma perspectiva que não camufla o conceito do termo dentro da concepção de alfabetização, mas dando destaque às práticas sociais de leitura e escrita que permeiam nossa sociedade e que integram o cotidiano de todos. No que diz respeito aos outros 23% das respostas, observamos que ainda existem equívocos que dificultam o entendimento da distinção entre os processos de alfabetização e letramento. As transcrições a seguir ilustram nossas proposições: “é um recurso que o professor utiliza para ensinar a ler e escrever”; “ler, compreender as letras, seus sons capacitar o indivíduo a ser cidadão”; “a capacidade que a criança tem de identificar e reconhecer as palavras. Podendo esta ler um texto com ou sem interpretação”. Estas respostas reforçam a nossa ideia de que a formação docente deve ser contínua.

Sobre a compreensão a respeito do processo que “alfabetiza-letrando”, nessa segunda etapa de aplicação do questionário, os alunos continuam entendendo como possível unir as duas concepções dentro de uma mesma prática. Conferimos que 100% dos licenciandos integrantes do PIBID confirmam ser possível o desenvolvimento da prática que visa a ressignificação do processo de alfabetização. Mostramos, no quadro 9, as concepções que esses alunos têm sobre essa prática:

Concepção de alfabetizar-letrando
“Alfabetizar-letrando significa trazer o mundo letrado para a sala de aula, utilizando recursos para alfabetizar que façam o aluno compreender a funcionalidade da leitura e da escrita (como jornais, bulas de remédios) não apenas soletrar mais interpretar”;
“É aprender a ler e escrever aplicando no cotidiano, tendo significado na vida das crianças”;
“Codificar, decodificar e aplicar esses conhecimentos em sua prática diária”;
“É possibilitar o indivíduos as diversas formas de ler e interpretar em diversos contextos.”

Quadro 9: Respostas extraídas do segundo questionário aplicado aos integrantes do PIBID quanto à concepção de “alfabetizar-letrando”.

Fonte: dados da pesquisa.

A partir das respostas dos alunos, verificamos que houve um entendimento do processo “alfabetizar–letrando” segundo a perspectiva utilizada por Soares (2004). Notamos nas falas de 79% dos licenciandos o entendimento sobre o desenvolvimento do processo de ensino da escrita dentro de um ambiente contextualizado com as práticas sociais.

A partir da exposição de todos os dados, constatamos que oportunizar a esses licenciandos a chance de ressignificar as concepções que tinham internalizado durante seu processo de formação, por meio de uma dinâmica teórica-metodológica diferenciada, reafirma a importância de se oferecer uma formação, seja inicial ou continuada, baseada na articulação entre teoria e prática e no tripé ação-reflexão-ação como forma de contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade passa por constantes transformações, fato que exige profissionais cada vez mais qualificados e competentes em seus exercícios. As mudanças estão ocorrendo de forma muito acelerada e, muitas vezes, o profissional da educação, foco desta pesquisa, precisa estar preparado para enfrentar tais mudanças, de modo que possa atuar na sociedade da qual faz parte de maneira mais consciente e como sujeito criativo e transformador.

Para que isso ocorra, acreditamos que seja imprescindível uma formação de qualidade baseada nos pressupostos teóricos e práticos, a fim de se possa estabelecer um confronto entre o conhecimento teórico e o prático, levando este docente à uma reflexão sobre suas ações. Reelaborando novos conhecimentos a partir da realidade existente, o professor poderá superar os obstáculos que encontrará ao longo de sua atuação pedagógica.

Tivemos como objetivos analisar as diferentes concepções atribuídas aos termos letramento e à alfabetização; refletir sobre a necessidade de uma formação baseada na relação teoria-prática e no tripé ação-reflexão-ação, e contribuir para o ensino da língua materna, buscando subsídios para um ensino pautado nos pressupostos teóricos da alfabetização e do letramento, assim como uma problemática que investiga as diferentes concepções de alfabetização e letramento dos licenciandos em Pedagogia. Apresentamos, a seguir, algumas considerações referentes à pesquisa realizada.

Por meio dos estudos bibliográficos realizados para o desenvolvimento da pesquisa, podemos afirmar que, atualmente, precisamos conscientizar o professor, principalmente o professor alfabetizador, da importância de seu papel na formação de um educando que seja capaz de utilizar as diferentes práticas sociais de leitura e escrita, presentes na sociedade. Entendemos que é durante a própria formação que os futuros docentes devem ser orientados e estimulados a romper com os paradigmas tradicionais (tão presentes no fazer cotidiano da prática pedagógica) e quanto a necessidade de um processo de ensino-aprendizagem que focalize a proposta de alfabetizar-letrando, onde duas perspectivas tornam-se complementares, ou seja, a alfabetização não

pode ser construída sem se considerar suas relações intrínsecas com o letramento.

Através das abordagens realizadas nesta pesquisa, percebemos que as políticas educacionais têm destacado a necessidade de superação do fracasso escolar e que mudanças significativas foram realizadas na LDB, a fim de melhorar a formação do professor e garantir, dessa forma, qualidade no ensino. No ano de 2010, o governo federal, em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, instituiu o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), visando contribuir para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira. O PIBID traz para dentro dos cursos de formação de professor uma nova perspectiva, voltada para uma formação teórico-metodológica reflexiva, comprometida socialmente e capaz de contribuir para a melhoria do ensino público. Podemos afirmar ainda que se trata de um programa com muitos impactos na formação docente, na qualificação da Educação Básica e na valorização da docência no espaço universitário.

No diagnóstico das concepções dos alunos sobre alfabetização e letramento relatados nos questionários, podemos salientar que houve uma mudança significativa na compreensão dos termos letramento e alfabetização, quando comparamos as respostas dos dois questionários aplicados após a realização das oficinas, a destacar:

a) Quanto à concepção de alfabetização, tanto no primeiro como segundo questionário, conferimos que os alunos tinham uma ideia que se aproximava dos postulados teóricos. No primeiro questionário 12 licenciandos de 18 compreendiam a alfabetização como um processo de aprendizagem da leitura e da escrita, caracterizado pelo exercício da codificação e da decodificação desta última; no segundo questionário, a resposta de todos os 18 alunos correspondia às perspectivas teóricas dos estudos sobre o tema em questão.

b) Sobre o letramento, a configuração das respostas passa a ser muito diferente das respostas sobre alfabetização. Percebemos que os alunos possuíam pouco esclarecimento sobre o tema. No primeiro

questionário, averiguamos que somente 3 de 18 licenciandos, tinham uma compreensão adequada do significado do letramento; constatamos também que os outros 15 alunos que integravam a amostra compreendiam o letramento da mesma forma que a alfabetização. Os dados coletados no segundo questionário revelam um claro processo de ressignificação do termo pela maioria dos alunos que compunham a amostra. As respostas nos mostram que 14 alunos, descreveram o processo de letramento segundo as perspectivas definidas pelos postulados teóricos, e mais da metade da amostra entendeu que o letramento e a alfabetização, apesar de serem inseparáveis, são dois processos diferentes com atributos próprios. Cabe aqui ressaltarmos que as respostas dos outros 4 licenciandos não mostraram nenhuma distinção entre os dois processos. Isso nos mostra que a formação do professor deve sempre estar envolvida pela perspectiva de continuidade, para que estes tenham a chance de ressignificar as concepções teóricas e reconfigurar a prática pedagógica, visando uma melhoria na qualidade do ensino.

c) A última questão em destaque é a concepção que os alunos tinham do termo “alfabetizar-letrando”; esse termo foi utilizado por Soares (2004) e enfatiza a necessidade de desenvolver a prática pedagógica dentro de um contexto que alfabetize e letre ao mesmo tempo, onde se ensina a decodificar e codificar a leitura e a escrita dentro do contexto das práticas sociais de leitura e escrita. Assim sendo, na primeira coleta de dados, apesar de 15 participantes responderem que era possível realizar uma prática que alfabetize letrando, os mesmos não souberam definir essa prática em nenhuma das respostas coletadas. Verificamos a utilização das práticas sociais de leitura e escrita camuflada dentro do processo de alfabetização. Na aplicação do nosso segundo questionário, o cenário já se alterou: todos responderam ser possível uma prática que alfabetize letrando e 14 licenciandos conceituaram essa prática segundo a proposta definida por Soares (2004).

Fica claro que a abordagem teórico-metodológica utilizada no ciclo de oficinas oferecidas para os integrantes do projeto PIBID\Pedagogia – UENF fez a diferença na ressignificação dos termos alfabetização e letramento.

Compreendemos que as novas perspectivas que fundamentam a proposta de formação do PIBID contribuem para uma análise reflexiva da prática docente, a qual admite que os licenciandos possam superar as barreiras da gestão autoritária, dos planejamentos instituídos e das práticas tradicionais, para assim, garantir uma docência baseada no tripé ação-reflexão-ação, e possibilitar uma aprendizagem significativa que resulte em alunos competentes no uso das práticas sociais de leitura e escrita.

Também destacamos que a proposta do modelo teórico-metodológico introduzida na universidade pelo programa PIBID, adotada na realização das oficinas, apesar de representar um grande passo no caminho da melhoria da qualidade da formação inicial e continuada do docente, ainda constitui um desafio para os cursos de formação de professor, pois demanda mudanças significativas acerca das questões teórico-metodológicas que norteiam a prática pedagógica vigentes do ensino da leitura e da escrita de forma mecânica e repetitiva.

Assim sendo, uma formação que vise a ressignificação da prática alfabetizadora na escola dependerá, diretamente, da ação crítica-reflexiva, que deve permear o fazer-docente e a articulação entre teoria e prática durante o processo formativo do docente, pois acreditamos que a formação é apenas uma - teórica e prática ao mesmo tempo, assim como reflexiva, crítica e criadora de identidade.

Diante dos resultados apresentados, estamos cientes que, se quisermos atingir uma educação de qualidade, que dê conta do fracasso escolar, temos que nos comprometer com uma formação adequada aos professores, contemplando e valorizando os saberes docentes nas experiências de formação, mas, também, articulando-os com conceitos e teorias presentes na literatura educacional.

Assim sendo, tendo em vista os objetivos traçados para este estudo, entendemos que as conclusões a que chegamos contemplam a nossa proposta de averiguar as diferentes concepções que são atribuídas aos termos letramento e alfabetização pelos formandos do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Norte Fluminense, além de as mesmas nos mostrarem a necessidade de mais estudos dessa natureza, com o

objetivo de conhecer as práticas de sala de aula. Nossa iniciativa principal era trazer para a discussão acadêmica o debate sobre o letramento e suas perspectivas para o ensino da língua materna, colocando no centro da discussão, as questões que envolvem a leitura, a escrita e a formação de professores capazes de desenvolver uma prática que incentive aos alunos da Educação Básica o gosto tanto da leitura como da produção de texto.

Finalizamos nossas considerações acerca da pesquisa aspirando ter contribuído, de alguma forma, para uma reflexão em torno da necessidade de programas que visem à formação de professor (seja de formação continuada ou formação inicial), que valorize o magistério, além da busca constante de meios para que os futuros docentes possam vivenciar o próprio processo de formação de maneira reflexiva e autônoma, dando centralidade na necessidade de articular os saberes construídos na universidade com os saberes decorrentes da prática em sala de aula.

Dessa forma acreditamos que esta pesquisa promove alguns direcionamentos para a melhoria do ensino da língua materna, buscando subsídios para um ensino mais produtivo e reflexivo, pautado nos pressupostos teóricos da alfabetização e do letramento.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Ludmila Thomé de. Personagens e enredos de práticas pedagógicas na cena da formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 110, p. 179 – 197, jan-mar. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 04 nov. 2013.
- BARBOSA, José Juvencio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1990.
- BECHARA, Evanildo. **A norma culta face à democratização do ensino**. Conferência proferida no Ciclo de Palestras Promovido pela Academia Brasileira de Letras. Rio de Janeiro, 4 de julho de 2000. Disponível em: <http://portrasdasletras.com.br>. Acesso em 28 nov. 2013.
- BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 de junho de 2010. Disponível em http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/DecretoPIBID_240610.pdf URL:
- BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 8 ed., Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmaras, 2013.
- BRASIL. Parecer CNE/CP nº 009 de 08 de maio de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Disponível em <http://www.mec.gov.br/legis/educsuperior.shtm>. Acessado em: 15 de jan de 2014.
- BORTINI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flôres. **Formação do professor como agente letrador**. 1ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1995.
- _____. **Alfabetizando sem Ba-Be-Bi-Bo-Bu**. São Paulo: Scipione, 2006.
- CUNHA, Angélica F.; COSTA, Marcos A.; MARTELOTTA, Mário E. Linguística. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 15-29.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FRANCO, Cambi. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. DONALDO, Macedo. **Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREITAS, L. C. **Palestra de abertura do II Encontro da Regional Sul da ANFOPE** (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação). Florianópolis, 1998. Disponível em: <www.anfope.spaceblog.com.br>. Acesso em: 1 maç. 2012.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In.: GERALDI, João Wanderley (org). **O texto na sala de aula**. 4º Ed. São Paulo: Ática: 2008.

GOMES, Claudia; FELÍCIO, Helena Maria dos Santos (orgs). **Caminhos para a docência: o PIBID em foco**. São Paulo: Oikos, 2012.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 7º ed. São Paulo: Ática, 2003.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n. 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/download/242/196>. Acesso em: 23, jul, 2013.

_____. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

LIBÂNIO, José Carlos. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, Vera (org). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1988.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.

MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. **Emília Ferreira e a alfabetização no Brasil: um estudo sobre a psicogênese da língua escrita**. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

MOLLICA, Maria Cecília. **Fala, letramento e inclusão social**. São Paulo: Contexto, 2011.

PÉREZ, Carmem Lúcia Vidal. Alfabetização: um conceito em movimento. In.: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR Edwiges (orgs.). **Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes**. São Paulo: Cortez, 2008.

PERRENOUD, Philipp. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PETTER, Margarida. Linguagem, Língua, Linguística. In.: FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à Linguística**. Objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2003.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTOS, Roberto Vatan dos. Abordagens do processo de ensino e aprendizagem. **Revista Integração**. Jan/Fev/Mar – 2005- Ano XI, nº 40 – p. 19-31.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SILVA, J.Q.G.; ASSIS, J.A.; MATENCIO, M. de L. M. Formação inicial e letramento do professor de Português: uma proposta em implantação. In: KLEIMAN, A (orgs). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e Letramento**. 6º Ed. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. **A reinvenção da alfabetização**. Revista Presença Pedagógica. Jul/ago – 2003, v.9, n.52, p.15-21. Disponível em: <http://www.presencapedagogica.com.br/capa6/artigos/52.pdf>. Acesso em: 31 out.2013.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Jan /Fev /Mar /Abr - 2004, no 25, p. 5-17.

_____. Letrar é mais que alfabetizar. **Jornal do Brasil**. Nov. 2000. Disponível em: http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco_virtual/espaco_alfabetizar_letrar/lecto_escrita/artigos/letrar%20é%20mais%20que%20alfabetizar.pdf. Acesso em: 23 jul. 2013.

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

_____. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. 2.ed. São Paulo: Ática, 1986.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados:** o avesso do avesso. Campinas: Pontes Editores, 1988.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação:** uma proposta para o ensino de gramática. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Gramática:** ensino plural. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO APLICADO AO PIBID

Questionário – PIBID/Licenciatura em Pedagogia/2012



Caracterização

- Idade: _____
- Período em que está matriculado: _____

Formação

- Possui mais de uma graduação além da Licenciatura em Pedagogia?
() NÃO () SIM, qual _____
- Quanto tempo está no PIBID? _____
- No seu curso de graduação possui alguma disciplina que trate especificamente sobre Alfabetização e/ou Letramento? () SIM () NÃO
- Caso tenha esta disciplina no curso você já cursou? () SIM () NÃO

Atuação profissional

- Atua profissionalmente? () NÃO () SIM
Em caso afirmativo, onde? _____
- Caso desenvolva sua atividade profissional em escolas, já participou de algum programa (ou até mesmo pequenas reuniões) que privilegiassem temas a respeito da Alfabetização e do Letramento? () SIM () NÃO
- Justifique a importância desses eventos para a sua prática profissional? _____

Alfabetização e Letramento

- Pensando em sua prática pedagógica (sua experiência no PIBID ou sua prática na escola) o que você entende como **alfabetização**?

- Pensando em sua prática pedagógica (sua experiência no PIBID ou sua prática na escola) o que você entende como **Letramento**?

- Você acha possível unir esses dois conceitos de forma que passamos a entendê-lo como “**alfabetizar – letrando**”? () SIM () NÃO
- Caso a resposta anterior seja positiva, como você entende o conceito de **alfabetizar - letrando**? _____
- Como você imagina a prática do professor em sala de aula (metodologia de ensino, atividades, etc) considerando que ele afirma desenvolver uma prática que

alfabetize-
letrando? _____

- Consideram importante trabalhar em sala de aula atividades de leitura e escrita que contemplem os textos que circulam socialmente? ()SIM ()NÃO

Caso _____ resposta _____ afirmativa,
justifique: _____

- Qual a importância de sua participação no PIBID para a sua futura atuação docente e quais os impactos no seu processo afirmativo no que tange a teoria e a prática?
