

# ALFABETIZAR LETRANDO: UM ESTUDO DAS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DOCENTE DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Giane Bezerra Vieira  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)  
gianebeveira@yahoo.com.br

## Resumo

O presente artigo se constitui na reflexão de resultados de uma investigação sobre necessidades na formação de professores alfabetizadores da escola pública no desenvolvimento da prática de 'alfabetizar letrando'. O estudo foi realizado em uma escola da cidade de Ceará-Mirim-RN, que oferece Ensino Fundamental, contando com a participação de 7 professores e uma supervisora dessa instituição, sujeitos de nossa pesquisa. A abordagem investigativa é de natureza qualitativa cuja premissa fundamental é a compreensão dos significados que os seres humanos colocam em suas ações, em relação com os outros e com os contextos em que interagem. No contexto dessa abordagem, optamos pela pesquisa exploratória por considerarmos esse tipo de pesquisa como um espaço de investigação e construção de necessidades de formação. Como procedimentos de construção dos dados, realizamos entrevistas semiestruturadas (individuais e coletivas). O percurso de pesquisa permitiu que fossem construídas/reveladas necessidades de formação e a construção de conhecimentos dos professores em relação à alfabetização na perspectiva do letramento.

**Palavras-chave:** Alfabetização; Letramento; Necessidades de Formação.

# TEACHING TO READ AND WRITE THROUGH LITERACY: A STUDY OF LITERACY TEACHER TRAINING NEEDS

Giane Bezerra Vieira  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)  
gianebeviera@yahoo.com.br

## Abstract

This article constitutes the reflection of a research's results on needs in the literacy teachers' training of public schools in the 'teaching to read and write through literacy' practice development. The study was conducted in a school in the city of Ceará Mirim-RN, which offers primary education (elementary school), with the participation of seven teachers and a supervisor from the institution, subjects of our research. The investigative approach is qualitative whose fundamental premise is to understand the meanings that people put on their actions in relation to others and to the contexts in which they interact. In the context of this approach, we chose the exploratory research considering this research type as a space of research and construction of training needs. As data construction procedures, semi-structured interviews (individual and collective) were conducted. The research course allowed to be built/revealed training needs and the teachers' knowledge construction regarding teaching to read and write through literacy perspective.

**Keywords:** Reading and writing teaching. Literacy. Teacher's training Needs

## Introdução

A preocupação com a temática das necessidades de formação de professores no âmbito da formação continuada se tornou recorrente a partir do momento em que a formação profissional nas sociedades industriais priorizou uma autonomia ao sistema educativo escolar, no sentido de que o professor pode investir na sua formação no contexto de trabalho. Da mesma forma, a aprendizagem da língua escrita, na perspectiva das práticas sociais letradas, vem sendo refletida no Brasil como uma aprendizagem conceitual de grande complexidade. No entanto, o trabalho pedagógico realizado nas classes de alfabetização, em geral, tem se mostrado insuficiente para formar leitores e escritores competentes.

Nesse sentido, a alfabetização tornou-se uma questão central nas discussões sobre o Ensino Fundamental no Brasil e em outros países do mundo por razões ligadas às novas transformações tecnológicas, sociais e culturais em torno da escrita, materializadas na expansão de práticas de leitura e de escrita, na ampliação da diversidade de textos e dos seus usos sociais. Essas mudanças, ocasionadas por fatores históricos e culturais afetam diretamente a escola, que tem como principal função possibilitar a socialização e apropriação do conhecimento científico e a formação de sujeitos inseridos em um determinado contexto sociocultural. A esse respeito, Mortatti (2004, p. 15) afirma que:

Saber ler e escrever, saber utilizar a leitura e a escrita nas diferentes situações do cotidiano são, hoje, necessidades tidas como inquestionáveis tanto para o exercício pleno da cidadania, no plano individual, quanto para a medida do nível de desenvolvimento de uma nação, no nível sociocultural e político.

Considerando que a alfabetização é um processo social, multifacetado que tem dimensões históricas, Cook-Gumperz (1991, p. 29) enfatiza que esta “não pode ser julgada separadamente de alguma compreensão

das circunstâncias sociais e tradições históricas específicas que afetam o modo como esta capacidade enraíza-se numa sociedade”.

A preocupação com esse fracasso escolar ligado à alfabetização de crianças que frequentam a escola pública nos levou à construção deste estudo, que tem como objetivo: investigar necessidades de formação de professores do Ensino Fundamental da escola pública acerca de conhecimentos subjacentes ao desenvolvimento de uma prática pedagógica de alfabetização na perspectiva do letramento.

A compreensão da alfabetização na perspectiva de letramento requer o exame da complexidade e singularidades desses conceitos, a partir da consideração de que são relacionados e específicos ao mesmo tempo. Nesse sentido, é necessário definirmos inicialmente, as suas especificidades. Concebemos que a alfabetização é um processo específico de apropriação do sistema de escrita que envolve duas dimensões: a aprendizagem da base alfabética da língua (seu princípio de representação) e o desenvolvimento de habilidades de codificação/produção (escrita) e decodificação/compreensão (leitura) de textos de diversos gêneros; e o letramento é um fenômeno caracterizado pelas práticas sociais de uso da linguagem escrita; é o exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita (SOARES, 2003; ALBUQUERQUE, 2005, 2006; LEAL, 2006, 2007).

Apesar do conceito de alfabetização que explicitamos anteriormente dar conta da sua complexidade no sentido de abarcar duas dimensões importantes ligadas à compreensão e a organização da estrutura da língua, nos últimos 30 anos, começamos a enfrentar uma realidade social em que não basta simplesmente produzir textos e refletir sobre a base alfabética da língua: dos indivíduos se requer não apenas que dominem a tecnologia do ler e escrever, mas que saibam fazer uso dela, incorporando-a ao seu viver.

Partimos da compreensão de que o conceito de letramento não pode ser estudado como um fenômeno universal, indeterminado social e culturalmente, e sim, como um conjunto de práticas sociais de leitura e de escrita, em contextos específicos, para objetivos específicos.

Desse modo, o letramento é um fenômeno social que é definido e reelaborado em cada cultura, em cada grupo e, por contraste e diferenciação, entre vários grupos, incluindo grupos de leitura, salas de aula, escolas, comunidades e categorias profissionais (educadores, médicos, mecânicos, administradores, etc.).

Dessa forma, o letramento não é um processo uniformizado para todas as pessoas e em qualquer situação; é um processo dinâmico em que o significado da ação letrada é continuamente construído pelos membros de uma determinada cultura. Por conseguinte, envolve mais do que usos individuais de leitura e escrita; envolve também os contextos comunicativos compartilhados, nos quais o significado do que se entende por ações letradas é definido de forma específica.

As especificidades e relações entre os conceitos de alfabetização e letramento, bem como a expressão ‘alfabetizar letrando’ vêm sendo realçadas nos estudos de Soares (2002, 2003), Albuquerque (2005), e vêm sendo incorporadas pelos Programas oficiais e instrumentos de avaliação do MEC utilizados nos anos iniciais do Ensino Fundamental para diagnosticar a situação de alfabetização das crianças brasileiras.

Pelo exposto, assumimos que alfabetizar letrando traduz-se, na prática pedagógica, em oferecer aos alunos oportunidades de análise e reflexão sobre a língua (sempre de forma contextualizada), que os levem à construção da base alfabética e, simultaneamente, a promover o seu contato com diferentes gêneros textuais, colocando-os em situações reais de leitura e escrita, mesmo antes que dominem a leitura e a escrita convencionais.

Compreendemos, porém, que esses princípios acerca da alfabetização e do letramento discutidos até aqui, não deve ser tratado à margem de preocupações com a formação docente, de suas condições materiais e simbólicas de trabalho na escola pública e da implementação de políticas que favoreçam o sucesso escolar das crianças oriundas dos segmentos populares.

É necessário reconhecer que muito precisa ser feito no sentido de assumir como política de Estado a formação continuada dos

professores, em especial, a dos que atuam na alfabetização. Os esforços feitos nos últimos anos parecem-nos ainda insuficientes para dar conta da gravidade da questão.

Nessa perspectiva, o desafio que se apresenta para o professor, que tem um compromisso assumido com a formação do aluno como sujeito crítico/consciente é como desenvolver uma prática que considere a forma como a língua funciona, suas normas e princípios organizadores e, ao mesmo tempo, seus usos em práticas sociais.

Defendemos nesse estudo que a formação docente deve ser diretamente ligada aos interesses e necessidades dos professores. Segundo Rodrigues e Esteves (1993), as necessidades que os professores expressam não existem de forma objetiva, mas, são criadas num dado contexto e num duplo sentido: porque o indivíduo as cria quando as expressa e porque expressa as necessidades para as quais o meio de alguma forma contribuiu. De acordo com as autoras “as necessidades não têm existência em si mesmas, resultando sempre do juízo humano, dos valores e das interações que se estabelecem num dado contexto, sendo, portanto, realidades dinâmicas e expressão de projeto” (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 17).

Abstraímos que as necessidades são produtos dos contextos sociohistóricos em etapas específicas do desenvolvimento, por isso, é importante situá-las no concreto, nas condições e contextos em que emergem. Um projeto de formação de professores que vise a uma mudança nas suas práticas de ensino deve partir das necessidades de formação destes professores, ajudá-los a construí-las, percebê-las, ou ainda, a reconstruí-las.

Tomamos como referência o conceito de necessidades de Rodrigues e Esteves (1993), que afirmam que estas são representações construídas socialmente pelos sujeitos num dado contexto e se inserem em uma determinada perspectiva do próprio trabalho, apresentando, portanto, um vínculo efetivo entre a prática profissional, o meio organizacional e pedagógico e os interesses próprios e de outros.

Rodrigues (2006) realça que, numa linha construtivista, a necessidade não se esconde atrás do discurso, mas constrói-se no discurso, “donde o objecto da análise é o próprio discurso, e o objectivo da mesma é reconstruir (compreender) com o sujeito, o sentido que atravessa o discurso na sua singularidade” (RODRIGUES, 2006, p. 185). As relações discursivas assumem uma função crucial na construção das necessidades, haja vista que a linguagem tem um papel fundamental para a mediação de significados e sentidos construídos socialmente, à medida que os discursos e práticas docentes se entrelaçam e se desenvolvem em diferentes espaços de formação.

Esta construção das necessidades não pode ser confundida com sua identificação objetiva, mas, um aprofundamento de relações, de negociações em que o professor pode tomar consciência da *situação real* - o que ele é e como ele faz - e da *situação desejada* - o que deve ser ou o que gostaria que fosse com o consequente compromisso de atingir a situação desejada.

No caso específico do nosso trabalho, enfocamos as necessidades de formação de professores que atuam na alfabetização de uma escola pública no tocante aos conhecimentos que embasam uma prática fundada nas especificidades e relações entre alfabetização e letramento.

## **O Percorso da Investigação**

O estudo foi realizado em uma escola municipal da cidade de Ceará-Mirim-RN, que oferece o Ensino Fundamental I, mediante alguns critérios: a) ser pública; b) atender crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, dado o nosso interesse pela alfabetização; c) aderir à proposta de pesquisa.

Em relação aos critérios de escolha dos professores, optamos por investigar professores formados em Pedagogia, por ser esse curso relacionado à área específica da temática do trabalho e por ter

disciplinas voltadas para a alfabetização e o letramento. O tempo de experiência na alfabetização (mínimo de três anos) também foi considerado, dada a natureza investigativa e reflexiva nosso objeto de estudo. De acordo com Tardif (2002), os saberes da experiência são aqueles saberes que são advindos da intervenção pedagógica do professor na escola, em suas turmas, na organização do trabalho pedagógico, em sua própria história ao longo de sua vida. Segundo o autor, estes saberes não provêm das instituições de formação e não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias.

Os professores são identificados pelos pseudônimos de *Regina, Ivone, Fátima, Consuelo, Ana Zélia, Vanda e Paulo*, nomes estes que foram escolhidos por eles mesmos em uma homenagem que fizeram aos seus professores alfabetizadores, corroborando assim, com o princípio ético do sigilo com relação às informações fornecidas para a investigação.

A abordagem investigativa é de natureza qualitativa, por entendermos que os estudos qualitativos valorizam os aspectos descritivos e as percepções pessoais e focalizam o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto natural em que se inserem. Nesse sentido, optamos pela realização de uma pesquisa exploratória, por considerarmos esse tipo de pesquisa como um espaço de exploração de conceitos sobre um determinado tema em que professores e pesquisadora assumem, conjuntamente, a responsabilidade de construir necessidades de formação.

Como procedimentos de construção dos dados, desenvolvemos entrevistas semiestruturadas (individuais e coletivas) com professores. Quanto à análise dos dados, optamos pela análise de conteúdo que, na perspectiva de Bardin (1977) é o método que melhor permite a análise sistemática de informações e testemunhos que apresentam um grau de profundidade e de complexidade. Partilhamos com Bardin (1977) o entendimento de que a *análise de conteúdo* consiste numa técnica que procura decompor mensagens ou discursos, em unidades de significação e, em seguida, reorganizar essas unidades num conjunto



de categorias que permita atingir uma compreensão mais aprofundada do objeto de estudo da pesquisa.

### **A análise das necessidades de formação docente para alfabetizar letrando**

A construção das necessidades de formação é um processo complexo que requer a utilização de diferentes dados construídos no decorrer da nossa investigação. Nesse sentido, *as falas das professoras* constituíram-se *fontes importantes* no processo de construção e expressão dessas necessidades, à medida que o próprio processo de reflexão permitia que esse movimento acontecesse.

A análise de conteúdo realizada possibilitou-nos a síntese e a organização dos dados através de temas, categorias e subcategorias. Um grande tema emergiu: *1 - Necessidades de Formação Docente para alfabetizar letrando*. A categoria e subcategorias relativas ao tema – *Necessidades de formação docente para alfabetizar letrando* – são as seguintes:

*Necessidades formativas materializadas em objetivos de formação:*

- a) Compreender especificidades e relações entre os conceitos de alfabetização e letramento e suas implicações pedagógicas;
- b) Definir conteúdos e metodologias de alfabetização na perspectiva do letramento;
- c) Planejar, desenvolver e avaliar situações didáticas que envolvam a apropriação da leitura e da base alfabética da escrita, em contextos de letramento.

As dificuldades e problemas vividos pelos professores se configuram como *indícios de necessidades*, a partir das quais podemos enunciar os *objetivos indutores da formação*. De acordo com Rodrigues (2006, p. 111), “uma prática de análise de necessidades de formação é sempre uma prática geradora de objetivos de formação, ou seja, fundamento de um projecto de formação”. Rodrigues e Esteves (1993) ratificam

que a expressão de uma necessidade conduz a um produto específico - os objetivos para a ação dos indivíduos e dos grupos.

Em relação à subcategoria necessidade de *Compreender especificidades e relações entre os conceitos de alfabetização e letramento e suas implicações pedagógicas*, os professores explicitaram que:

*Regina* – Para ser alfabetizado, a gente tem que saber ler e interpretar o que está lendo; usar o que está aprendendo ali na escola e fora dela. Já o letramento é a interpretação do que se lê.

*Vanda* – *Alfabetização* é o domínio da linguagem escrita e falada. O letramento é interpretação.

*Paulo* - Uma pessoa alfabetizada é aquela que sabe escrever e ler. Uma pessoa letrada tem conhecimentos, sabe falar. Eu preciso entender melhor esse conceito.

*Ana Zélia* - *Alfabetização* é ler, escrever e contar. *Letramento* é quando a criança entende o que lê.

*Fátima* - *Alfabetização* é aprender a ler e escrever textos. *Letramento* é você usar tudo que aprendeu na alfabetização.

*Ivone* – *Alfabetização* é ler, escrever e contar e *letramento* eu ainda não sei.

Em seus depoimentos, os professores manifestam algumas dimensões importantes do processo de alfabetização, como a ideia de processo e compreensão da escrita e da leitura. No entanto, não há referências em relação às especificidades da alfabetização como à apropriação do sistema alfabético de escrita, nem menção à inserção nas diferentes esferas sociais de interação envolvidas na alfabetização. Da mesma forma, a noção de letramento voltada para a interpretação e compreensão da língua, anuncia que o conceito não é assimilado pelos mesmos, que demonstram fragilidades sobre o entendimento do seu significado. Não há uma vinculação do conceito às práticas sociais de

uso da leitura e da escrita, nem às relações de interação e discursividade que se materializam nos usos da língua.

Na prática pedagógica em que se alfabetiza letrando, não é preciso seguir uma lógica linear em que primeiro se alfabetiza a criança para, em seguida, letrá-la. A alfabetização não precede o letramento porque os dois processos podem ser ensinados-aprendidos como simultâneos. Todavia, os dois termos, embora designem processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos, são processos de natureza diferente, uma vez que envolvem habilidades e competências específicas, implicando, com isso, formas diferenciadas de aprendizagem e em consequência, metodologias e procedimentos diferenciados de ensino. A alfabetização em uma perspectiva de letramento apresenta implicações pedagógicas importantes à medida que o domínio do sistema alfabético não garante a capacidade de leitura e produção de variados gêneros textuais nem o envolvimento intenso com textos, apesar de desenvolver conhecimentos sobre gêneros que circulam na sociedade; não permite a apropriação da base alfabética, uma vez que essa apropriação não é espontânea e implica reflexões por parte dos alunos sobre as propriedades do sistema de escrita.

Depreendemos da discussão feita que habilidades/conhecimentos devem ser construídos e trabalhados de forma sistemática pelo professor nessas duas dimensões de aprendizado da língua. No âmbito da alfabetização, estão os conhecimentos específicos de apropriação do sistema de escrita (codificação/produção), as habilidades cognitivas de leitura e produção de gêneros textuais e o eixo do letramento compreende a inserção nas práticas sociais em que os gêneros textuais circulam. Todavia, é preciso contemplar a intersecção entre os dois conceitos e é importante que uma formação trabalhada nessa perspectiva construa com os professores, encaminhamentos didático-pedagógicos que devem proporcionar ao aluno conhecimentos linguísticos, articulados à análise e à reflexão sobre as propriedades sonoras da fala e aos mecanismos gráficos da escrita. Esse trabalho não pode ser confundido com o mero treino da associação de letras

aos seus respectivos sons numa perspectiva mecanicista, mas como uma prática que permita à criança refletir e testar suas hipóteses sobre a escrita, de modo a construir conceitos e regras a respeito de suas regularidades e irregularidades.

Nos dados construídos em relação à *subcategoria* Necessidade de *Definir conteúdos e metodologias de alfabetização na perspectiva do letramento*, há uma crença nas falas das professoras *Consuelo, Regina e Ana Zélia* de que o conteúdo mais importante do processo de alfabetização é o alfabeto e que os “métodos de alfabetização” ainda se convertem em um instrumento seguro para ensinar a criança a ler e a escrever e que para desenvolver essas habilidades, a criança deve possuir determinados “pré-requisitos” para que esteja pronta para a tarefa de domínio do alfabeto, formação de sílabas, formação de palavras. Além disso, afirmam que, se a criança não souber as letras do alfabeto, ela não terá possibilidades de aprender a ler e escrever. Aliada a essa crença, as professoras revelam a vontade e o desejo de construírem um entendimento mais rebuscado sobre essa questão.

*Consuelo* - Eu sempre acredito que a gente pode ensinar o alfabeto dentro de um texto, de uma leitura, né? Mas, eu também acredito no alfabeto ensinado a, b, c, d, porque ali as crianças aprendem que com letras se formam sílabas, que as sílabas formam palavras... Eu acredito assim. Mas, eu tenho vontade de compreender melhor essa questão.

*Regina* - Se a criança vir a palavra bola, como ela vai saber como se formou essa palavra? Eu acho impossível um menino aprender a ler e escrever sem o estudo do alfabeto. Eu dou aulas expositivas, trabalho com músicas infantis, faço muitos trabalhos individuais. Ultimamente, estou perturbada com a minha prática porque os meninos não estão aprendendo como eu queria... Eu acho que essa pesquisa vai me ajudar a entender melhor isso.

*Ana Zélia* - Como eu trabalho com o primeiro ano, eu nunca deixei de ser tradicional, porque é com o tradicional que eu consigo fazer com que minha turma aprenda. Eu sempre trabalho com o alfabeto. Eu não sei como trabalhar textos que a gente usa lá fora aqui na escola. Isso é complicado de ensinar aos meninos muito pequenos. Na verdade, preciso entender isso.

*Consuelo, Regina e Ana Zélia*, confirmam o que o foco do trabalho pedagógico realizado na escola, volta-se para o ensino do sistema de escrita. No entanto, há uma necessidade que vem sendo construída no processo de pesquisa, de realizar esse trabalho com letras e formação de palavras de modo mais problematizador, visto que as professoras apresentam esses conteúdos para as crianças, sem tomar como objeto de análise e reflexão as correspondências orais e escritas entre letras e palavras. Ademais, percebemos que seus discursos revelam conflitos no sentido de se sentirem “culpadas” por trabalharem com letras e de intitularem de “tradicionais” por realizar um trabalho dessa natureza.

Observamos, nos discursos das professoras sobre suas práticas, que o tempo pedagógico é organizado com atividades específicas dessa dimensão da alfabetização, sendo dada pouca atenção à imersão das crianças em práticas sociais de escrita. Diariamente, elas realizavam com seus alunos uma sequência de atividades que envolvia os seguintes momentos: leitura de um texto feita oralmente, já que seus alunos não sabiam ainda ler; atividade de interpretação oral do texto; cópia do texto lido no quadro; atividades de reconhecimento de letras e palavras, tomando por base o texto lido.

Chartier (2007) realça que o professor define conteúdos e metodologias de alfabetização a partir de suas reinterpretações do discurso prescritivo, considerando o que é possível e pertinente para ser feito em sala de aula. O que ocorre é a tentativa de aplicação pedagógica de reflexões teóricas realizadas nas formações mais recentes. Por outro lado, é importante que os professores compreendam que um trabalho sistemático de reflexão sobre o sistema

de escrita alfabético não pode ser feito apenas por meio de leitura e de produção de textos. É preciso o desenvolvimento de um ensino no nível da palavra, que leve o aluno a perceber que o que a escrita representa e como representa.

Os professores citados apresentaram necessidades específicas em relação a um trabalho com gêneros textuais, uma vez que usam diversos textos nas suas aulas, mas não exploram as suas especificidades linguísticas e culturais e não há discussão com as crianças sobre seus contextos de produção (finalidade, gênero, destinatário, espaços de circulação, entre outros). Compreendemos que a forma como definem *conteúdos e metodologias de alfabetização* é condicionada por condições objetivas e subjetivas pertinentes aos seus contextos. Nessa dinâmica, fatores múltiplos, extra e intra-escolares se interrelacionam, e têm sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes e outros.

Os professores também revelaram a necessidade de *Planejar, desenvolver e avaliar situações didáticas que envolvam a apropriação da leitura e da base alfabética da escrita, em contextos de letramento*. Ao comentarem sobre a forma como *planejam* suas aulas, realizaram:

*Consuelo* - Aqui na escola a gente traz o planejamento feito de casa e mostra a supervisora e aos outros colegas.

*Vanda* - Eu procuro sempre planejar em casa. Às vezes não dá tempo. [...] quando tenho dúvidas, recorro à supervisão. Tenho vontade de planejar essas aulas com minhas colegas.

*Paulo* - A maior dificuldade que eu tenho para planejar é atender diferentes necessidades e interesses das crianças. Nem todas as crianças têm o mesmo tipo de dificuldades para aprender. Quando eu vou planejar, eu tenho que respeitar essas diferenças. [...] eu posso até

estar errado, mas eu não utilizo planejamento como camisa de força.

*Ivone* - Eu faço meu planejamento em casa e depois eu trago aqui para a escola. A supervisão também nos ajuda bastante com orientações, dicas, leituras. Eu consulto alguns documentos oficiais como PCN, os módulos do PROFA, do Pró- Letramento. Esses documentos me dão fundamentos para planejar, mas, sinto necessidade de refletir sobre esse planejamento com minhas colegas aqui.

*Regina* - Minha dificuldade na organização do planejamento é definir objetivos e organizar atividades, onde eu possa, ao mesmo tempo, trabalhar com leitura, escrita, com as funções sociais da leitura e da escrita e atender aos interesses de crianças com diferentes níveis de conhecimento.

Os professores reconhecem que o planejamento é um instrumento importante para o desenvolvimento das práticas de alfabetização e afirmam que recorrem a diferentes materiais, inclusive aos documentos oficiais, para planejarem as suas aulas. Contudo, revelam que a maior parte dessa atividade é feita em casa e que a semana pedagógica organizada pelo município prioriza a discussão de aspectos administrativos das escolas, em detrimento das questões ligadas à alfabetização.

*Consuelo, Vanda e Ivone* manifestam a necessidade de refletirem sobre o planejamento no contexto da própria escola. Já o professor *Paulo* reconhece a necessidade de planejar, a partir dos interesses e necessidades dos seus alunos, alegando que eles possuem diferentes possibilidades de aprender. A professora *Regina* admite a sua necessidade de ressignificar o planejamento de suas aulas, nomeadamente, no delineamento de objetivos e organização de atividades que envolvam a alfabetização na perspectiva do letramento.

Leal (2007) reconhece a importância do planejamento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, considerando-o como um instrumento de delimitação de objetivos e metas de ensino e

autoformação profissional, à proporção que o professor pode registrar e retomar a sua ação em sala de aula e ressignificá-la em momentos posteriores. Desse modo, propõe múltiplas formas de organização de atividades didáticas que podem ser classificadas em cinco tipos: “(1) atividades permanentes; (2) projetos didáticos; (3) atividades sequenciais; (4) atividades esporádicas, e (5) jogos” (LEAL, 2007, p. 77).

Nessa perspectiva, considera que uma atividade permanente é aquela que é realizada com bastante frequência numa determinada sala de aula e orientada por objetivos atitudinais (desenvolvimento de atitudes e valores) e procedimentais (desenvolvimento de estratégias de ação). A autora destaca a importância do planejamento de atividades permanentes de leitura, “hora da conversa, chamada, hora da música, hora da arte”, consideradas por ela como ótimas para desenvolver capacidade de compreensão e produção de textos dos alunos (LEAL, 2007, p. 79).

Os projetos didáticos são vistos pela autora citada como excelentes ferramentas para se planejar e trabalhar com problemas levantados de forma coletiva, para se desenvolver o grau de letramento dos alunos, mediante a criação de espaços de produção e compreensão de diferentes gêneros textuais.

Leal (2006) afirma que uma ação bem planejada permite que o professor dê conta da complexa tarefa de alfabetizar na perspectiva do letramento, conciliando a aprendizagem do sistema alfabético de escrita com o desenvolvimento de estratégias de compreensão e produção de textos orais e escritos, sem desconsiderar essas duas dimensões da escolarização inicial.

Em relação à forma como os professores participantes da pesquisa planejam seu tempo pedagógico, podemos concluir que as professoras Consuelo, Ana Zélia e Regina organizam de modo predominante, atividades permanentes de leitura oral, hora da conversa com as crianças, atividades de formação de palavras e reconhecimento de letras e de sua posição dentro das palavras. Seguem uma rotina rígida



com esses tipos de atividades, evidenciando um trabalho mais intenso com a apropriação do sistema de escrita.

Em relação à necessidade de *Desenvolver situações didáticas que envolvam a apropriação da leitura e da base alfabética da escrita, em contextos de letramento*, Verificamos nos discursos da professora *Consuelo* (assim como nos de *Ana Zélia e Regina*) que é desenvolvida uma prática de alfabetização, mais voltada para a apropriação do sistema de escrita, com ênfase em atividades como: contagem de sílabas nas palavras; comparação de palavras quanto à presença de sílabas iguais; identificação de palavras que contenham o mesmo som; comparação de sílabas e palavras quanto à disposição e ao número de letras e sílabas; comparação de palavras quanto à presença de letras e sílabas iguais/diferentes; contagem de letras de sílabas e de letras e sílabas de palavras; partição oral de palavras em sílabas. Há, em relatos de atividades realizadas, uma breve exploração dos significados das palavras dos textos. Os professores afirmam que trabalham com textos autênticos e fiéis aos suportes originais.

No tocante à *Necessidade de Avaliar situações didáticas que envolvam a apropriação da leitura e da base alfabética da escrita, em contextos de letramento*, os professores foram unânimes em afirmar que têm problemas para avaliar as crianças. Vejamos uma exemplificação disso nas falas a seguir:

*Consuelo* - Eu faço as provinhas com eles para saber se aprenderam aqueles conteúdos que trabalhei. Mas, tenho necessidade de entender melhor como a gente tem que avaliar esses meninos.

*Regina* - Eu fico me perguntando o que é que esses meninos precisam saber para passar de um ano pro outro. Eu quero muito entender isso.

Nos depoimentos acima, as professoras informam que têm necessidade de entender melhor os critérios para avaliar as crianças e as formas de avaliação usadas na escola. *Consuelo*, por exemplo,

encontra na prova uma saída para verificar se os seus alunos aprenderam os conteúdos. Observamos que a preocupação com a dimensão mecanicista e classificatória da avaliação ainda é muito presente.

Pensando nas práticas de alfabetização e letramento dos professores, Morais (2006) apontou que estas devem priorizar, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tanto a avaliação de atividades que garantam a apropriação da escrita pelas crianças, como aquelas que envolvam a leitura e produção de textos. É preciso, no entanto, delimitar as expectativas de aprendizagem para cada ano do ciclo inicial de alfabetização, pois delas dependem os critérios de avaliação definidos pelo professor.

Consideramos que a avaliação de condições da criança em relação ao domínio da linguagem escrita deve levar em conta uma concepção evolutiva das aprendizagens ligadas ao domínio da linguagem escrita. A criança se apropria do sistema de escrita mediante um processo longo e difícil de elaboração de hipóteses sobre esse sistema e é necessário que o professor saiba que capacidades, habilidades ou competências elas precisam desenvolver e que habilidades precisam ser consolidadas nesse processo.

Nesse sentido, a avaliação deve considerar as metas que já foram alcançadas, explicitar em que momento do processo os alunos estão e revelar a evolução e as demandas de cada criança, em particular, em relação à apropriação de saberes relativos à alfabetização na perspectiva do letramento.

É importante sublinhar que no processo de construção das necessidades de formação, nem sempre as necessidades se apresentam de forma consciente e os professores, muitas vezes, não são capazes de discorrer sobre o que desejam aprender. Isso requer a figura de um *mediador* “capaz de retraduzir as palavras dos sujeitos sobre os dados de que têm consciência - o que o preocupa, o que é, para si, difícil de realizar ou suportar, como gostaria que as coisas fossem...” (RODRIGUES, 2006, p. 182).

## Em Busca de Conclusões

O estudo permitiu-nos compreender ainda que, de forma geral, os professores construíram/manifestaram necessidades de formação relacionadas ao trabalho com as dimensões específicas da alfabetização e do letramento e, conseqüentemente, no desenvolvimento de metodologias que sistematizam a prática de alfabetizar letrando.

O processo dialógico empreendido nas entrevistas individuais e coletivas possibilitou aos professores a compreensão de que as suas práticas são voltadas para uma dimensão importante do processo de alfabetização, que é a apropriação da base alfabética da escrita. Eles acreditavam que o trabalho com letras e sílabas era de natureza mecanicista, e em determinados momentos da investigação, sentiam-se culpados ou com receio de revelar essa faceta de suas práticas. Ao mesmo tempo em que construíram essa compreensão, tomaram consciência de novas necessidades de formação em relação a uma prática de alfabetizar letrando, no que diz respeito a um trabalho mais sistemático e contínuo com as propriedades dos gêneros textuais e com as diferentes formas que assumem nos espaços de circulação social.

Considerando que a construção das necessidades humanas é calcada em um movimento entre o limite e a possibilidade, em que se entrelaçam os planos genéticos de pensamento e que se constitui a partir da dialética entre os fatores biológicos, sociais e históricos, realçamos que os professores não construiriam suas necessidades de formação de maneira espontânea se não tivesse havido um processo mediado de construção de conhecimentos. Esse processo vivenciado com os professores permite-nos ratificar que a aprendizagem é uma prática social dialógica (mediada pela palavra) e pedagógica (mediada pelo outro).

Ratificamos neste estudo que as necessidades de formação são construções sociais e históricas atreladas às especificidades dos contextos culturais em que os sujeitos estão situados. Por essa razão,

são provisórias, mutáveis e geradoras de novas necessidades. Configuram-se, portanto, em um movimento contínuo que faz parte do próprio processo de formação continuada, entendido como uma via privilegiada de reorientação permanente de saberes e competências do professor.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. O livro didático de alfabetização: mudanças e perspectivas de trabalho, *in*: LEAL, Telma Ferraz; ABUQUERQUE, Eliana; MORAIS, Artur Gomes de. **Alfabetização**: apropriação do sistema alfabético. Belo Horizonte: Autêntica, 2005 p. 147-166.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (orgs.) **Alfabetização de jovens e Adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ALARCÃO, Isabel. **Formação Reflexiva de Professores**: estratégias de supervisão. Porto: Porto, 1996.

ALTET, Marguerite. **Análise das Práticas Pedagógicas dos Professores e das Situações Pedagógicas**. Porto: Porto Editora, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita** – história e atualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ESTEVE, José. M. Mudanças sociais e função docente, *in*: NÓVOA, Antônio.

**Profissão Professor**. Lisboa: Porto Editora, 1999, p. 93-124.

ESTRELA, Maria Teresa. Realidades e Perspectivas na formação contínua de professores. **Revista Portuguesa de Educação**, 2001, 14 (1), pp. 27-48.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GERALDI, João Wanderley. **O Texto na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 2003.

GÓMEZ, A.P. Compreender o ensino da escola: modelos metodológicos de investigação educativa, *in*: SACRISTAN, I.G; GÓMEZ, A.P. **Compreender e transformar o Ensino**. Porto Alegre: ARTMED, 2000, p.99-115.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LEAL, Telma Ferraz. A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético: por que é importante sistematizar o ensino? *In*: ALBUQUERQUE, E. B. C. de. LEAL, T. F (Orgs.). **Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.77-116.

LEAL, Telma Ferraz; GALVÃO, Andréa . Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as), *in*: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz. (Orgs.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 11-28.

LESNE, Marcel. **Trabalho pedagógico e formação de adultos**: elementos de análise. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1977.

MAMEDE, Inês. Professoras Alfabetizadoras: quem são, o que pensam e como Alfabetizam, *in*: CRUZ, Sílvia Helena Vieira; PETRALANDA, Mônica. (orgs.) **Linguagem e Educação da Criança**. Fortaleza: Editora UFC, 2004, p. 23-66.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade, *In*: DIONÍSIO, A. P. MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (orgs). **Gêneros textuais e ensino**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MORAIS, Artur Gomes de. O desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica em adultos e jovens pouco escolarizados: seu papel no aprendizado do sistema de escrita alfabética, *In*: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. **Desafios da Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.151-172.

MORAIS, Artur G.; ALBUQUERQUE, Eliana B. C. Alfabetização e Letramento: O que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando”? *In*: LEAL e ALBUQUERQUE. **Alfabetização de Jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 59 – 76.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Porto: Porto Editora, 1992.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise das necessidades na formação de professores**. Lisboa: Porto Editora, LDA, 1993.

RODRIGUES, Ângela. **Análise de práticas e de necessidades de formação**. Lisboa: Edições Colibri, 2006.

RUBINSTEIN, S.L. **Princípios de psicologia Geral**. Lisboa: Estampa, 1972.

SMOLKA, Ana Luiza B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como prática discursiva**. São Paulo: Cortez/Campinas: Ed. da UNICAMP, 1991.

SOARES, Magda Becker. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**.

Belo Horizonte v.9, n.52,jul/ago, 2003, p. 15-21.

\_\_\_\_\_. Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 81, 2002, p. 143-160, dez.

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

TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da Linguagem Escrita**. São Paulo: Trajetória Cultural; Campinas: Editora da UNICAMP, 1991.