

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO EM UMA TURMA DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Adriana da Trindade Ferreira Souza¹

Maria de Fátima Souza Lima Castro²

Sônia Maria Alves de Oliveira Reis³

RESUMO

A alfabetização de crianças é um tema instigante para a pesquisa, pois é um dos principais desafios das escolas públicas brasileiras, já que muitos professores enfrentam dificuldades em sua prática docente cotidiana em alfabetizar e isso, de certa forma, reflete em um fracasso no processo de leitura e escrita dos estudantes, que por sua vez, são penalizados com a repetição de série. Nessa perspectiva, o presente projeto tem como objetivo analisar como as práticas de alfabetização são desenvolvidas e de que modo contribuem ou não para o processo de ensino e aprendizagem de alunos no 1º ano do Ensino Fundamental. Neste sentido, o objeto de estudo vincula-se às discussões sobre alfabetização, formação de professores alfabetizadores e práticas pedagógicas. Para orientar a realização deste estudo destacamos Soares (2003); Ferreira (1992); Graff (1994); Tardif (2002); Mortatti (2010); Frade (2003; 2007) e outros. Os embasamentos teóricos auxiliam na análise do passado e presente da alfabetização. Trata-se de uma pesquisa em andamento, em que a compreensão dos dados fundamenta-se nos pressupostos da abordagem qualitativa. Do ponto de vista técnico-metodológico, utilizamos o diário de campo constituído a partir da observação numa sala de aula do 1º ano do Ensino Fundamental e a entrevista semiestruturada, visando reconstituir por intermédio da trajetória de vida pessoal e profissional de uma professora alfabetizadora os saberes construídos e mobilizados por ela em seu fazer docente. Por fim, almeja-se que a pesquisa possa contribuir com as discussões sobre as práticas de professores alfabetizadores, ressaltando como estes constroem os saberes da sua prática pedagógica.

PALAVRAS - CHAVE: Alfabetização. Prática Pedagógica. Saberes Docentes

Introdução

A alfabetização de crianças no Brasil é um tema instigante para pesquisas e tem se tornado um desafio para os professores, sobretudo, em sua prática docente em que as

¹ Graduanda do curso de Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia - Campus XII-Guanambi – Bahia. Bolsista de iniciação à Docência do subprojeto “Laboratório de Práticas Pedagógicas” do PIBID/UNEB/CAMPUS XII. E-mail: drikaf@ymail.com

² Graduanda do curso de Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia - Campus XII-Guanambi – Bahia. E-mail: fatima.afw@gmail.com

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora assistente da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Coordenadora e pesquisadora do NEPE. E-mail sonia_uneb@hotmail.com

dificuldades são constantes e muitas vezes refletem em um fracasso no processo de leitura e escrita de alunos que são penalizados com a repetição de série. Nesse sentido, na condição de alunas do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia UNEB, Campus XII e a partir de experiências, visitas, observações e trabalhos de estágio realizados em classes de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental em escolas da Rede Municipal de Guanambi-BA, interessamo-nos em ampliar nossas leituras e estudos em relação ao campo da alfabetização de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, especificamente em relação às práticas pedagógicas de alfabetização desenvolvidas pelas professoras alfabetizadoras.

As práticas pedagógicas de alfabetização observadas nas escolas nos possibilitaram pensar sobre a relação entre saberes e práticas de professores alfabetizadores, sobre os desafios do processo de ensino e aprendizagem nos primeiros anos de escolarização. Daí surgiu o nosso desejo de analisar como as práticas de alfabetização são desenvolvidas, de que modo elas contribuem ou não para o processo de ensino e aprendizagem de alunos no 1º ano do Ensino Fundamental.

No intuito de compreender um pouco mais sobre os labirintos da alfabetização no campo educacional brasileiro e as questões relativas à formação de professores alfabetizadores, dentre elas, a questão dos saberes que são mobilizados por parte do alfabetizador na sua prática em sala de aula, utilizaremos autores como Soares (2003, 2004); Graff (1994); Tardif (2002); Ferreiro (1992); Mortatti (2010); Frade (2003; 2007) e outros.

A abordagem da pesquisa é qualitativa e está sendo realizada em uma escola da rede municipal de Guanambi-BA. Os participantes da pesquisa são: uma professora experiente em alfabetização que desenvolve práticas pedagógicas alfabetizadoras diferenciadas com uma turma de crianças de seis anos matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental; os alunos da referida professora; seus respectivos pais e a gestão da escola.

1 Estudos e pesquisas sobre alfabetização no Brasil

A pesquisa realizada por Soares e Maciel (2000), sobre alfabetização no Brasil nos permitiram compreender que os estudos sobre alfabetização intensificaram-se no Brasil a partir da década de 1980. As autoras constataram que as condições históricas propiciaram a multiplicidade de enfoques no estudo da alfabetização, assim como a ampliação quantitativa e qualitativa da produção acadêmica e científica sobre o tema. À medida que a complexidade do fenômeno alfabetização foi sendo percebida em suas múltiplas possibilidades de investigação,

“[...] estudiosos e pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento passaram a dedicar-se à análise e investigação desse fenômeno” (SOARES; MACIEL, 2000, p. 7).

Até a década de 1980, a alfabetização era trabalhada a partir de métodos específicos selecionados previamente pelo professor, e o aluno recebia as informações tendo que assimilá-las e reproduzi-las. Caso a reprodução não se adequasse ao padrão esperado, o aluno teria que repetir o ano para rever o conteúdo, e só após reproduzir os resultados esperados pelo padrão oferecido é que ele poderia seguir para a série seguinte. Em muitos casos, os alunos repetiam a 1ª série até evadir-se da escola.

Segundo Espósito (1992) a partir da metade da década de 1970 e início da década de 1980, a alfabetização passou a ser analisada por meio de uma vertente mais sociológica, utilizada pelos pesquisadores interessados em compreender os mecanismos sociais e culturais que, de modo articulado, poderiam explicar as possíveis causas do fracasso escolar na alfabetização no Brasil. E, ao final da década de 1980, sobressaíam os artigos cuja base teórica estava fundamentada em teorias linguísticas, psicológicas e psicolinguísticas.

A partir de então, especialmente, no início da década de 1980, no âmbito do que Mortatti (2010, p.3) denominou “quarto momento crucial da história da alfabetização no Brasil”, passou-se a questionar, sistemática e oficialmente, o ensino e a aprendizagem iniciais da leitura e escrita, já que nessa etapa de escolarização se concentrava a maioria da população brasileira pobre, que fracassava na escola pública e em relação à qual se deveriam focalizar ações públicas.

Segundo Mortatti (2010), a fim de buscar respostas a essas necessidades e questionamentos, foram engendrados e/ou adotados por pesquisadores brasileiros pelo menos três modelos teóricos principais de explicação para os problemas da alfabetização no Brasil, os quais podem ser denominados, sinteticamente, “construtivismo, interacionismo linguístico e letramento”. (MORTATTI, 2010, p.3).

A partir desse momento, logrou hegemonia, por meio de sua oficialização no âmbito de políticas públicas para a alfabetização, o modelo teórico resultante da perspectiva epistemológica construtivista em alfabetização, ou simplesmente “construtivismo”, como ficou conhecido.

Decorrente das pesquisas desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro na Universidade de Genebra, sob orientação do epistemólogo suíço Jean Piaget e com a colaboração de outros pesquisadores, esse novo modelo teórico foi apresentado como “revolução conceitual”. Os resultados dessas pesquisas se propõem a explicar a psicogênese da língua escrita na criança, implicando conhecer como a criança “aprende” a ler e a

escrever. Elas vieram justamente questionar as concepções até então defendidas e praticadas em alfabetização, particularmente, as que se baseavam tanto na centralidade do “ensino” e, em decorrência dos métodos e cartilhas de alfabetização quanto nos resultados dos testes de maturidade para o aprendizado da leitura e escrita.

Essa mudança de paradigma gerou um sério impasse entre o questionamento da possibilidade do “ensino” da leitura e escrita (e sua metodização) e a ênfase na maneira como a criança “aprende” a ler e a escrever, ou seja, como a criança *se* alfabetiza. E, diferentemente do que supunham muitos alfabetizadores, principalmente nos anos iniciais da divulgação dos resultados dessas pesquisas, o construtivismo não pode e não pretende ser nem um novo método de ensino da leitura e escrita nem, portanto, comporta uma nova didática (teoria do ensino) da leitura e escrita. Por esses motivos, do ponto de vista da história da alfabetização no Brasil, desse modelo teórico decorre o que Mortatti (2010), denomina de “desmetodização da alfabetização”.

Além do construtivismo em alfabetização, outros estudos e pesquisas foram ganhando destaque também a partir de meados dos anos de 1980, no Brasil, como ocorreu com as propostas dos pesquisadores brasileiros Geraldi (1984) e Smolka (1988) fundamentadas no interacionismo linguístico e na psicologia soviética, e com as propostas dos pesquisadores brasileiros Kato (1986), Kleiman (1995) e Soares (2003; 2004), fundamentadas no conceito de letramento. Propostas didático-pedagógicas decorrentes desses modelos teóricos foram sendo incorporadas e divulgadas, ainda que em menor grau e intensidade, como aspectos complementares do construtivismo, no âmbito de políticas públicas de alfabetização.

Como se pode constatar, embora motivados por constatações semelhantes e apresentando certos aspectos em comum, trata-se de modelos teóricos diferentes, porque são fundamentados em diferentes perspectivas epistemológicas, formulados por diferentes sujeitos, com diferentes finalidades e que tiveram diferentes ritmos de implantação, com diferentes modos e lugares de circulação. Trata-se, sobretudo, de diferentes opções políticas.

Todos esses paradigmas teóricos invadiram a sala de aula desde meados da década de 1980, com um grau de complexidade bem maior que os anteriores, e foram desarraigando concepções, metodologias e métodos com os quais os professores estavam acostumados há décadas.

A teoria que mais se difundiu foi a construtivista que, segundo Soares (2003, p. 18) é uma teoria “mais complexa do que a que está presente no senso comum”. A autora afirma ser esta uma teoria que nos possibilita compreender “os passos da criança em sua interação com a escrita” e o entendimento de que devemos trabalhar a escrita como um sistema de

representação da oralidade e não como transcrição fonética, mas que juntamente com estes benefícios vieram também muitas inferências equivocadas, como, por exemplo, o entendimento de que construtivismo e método não combinam, mas, na verdade, todo método deve ser derivado de uma teoria.

Assim, Soares (2003) ressalta que “voltar para o que já foi superado não significa que estamos avançando. Avançamos quando acumulamos o que aprendemos com o passado, juntando a ele as novidades que o presente traz” (SOARES, 2003, p. 20). Compreendemos, na afirmação da autora, que juntar o passado às novidades do presente constitui uma ação de reflexão da própria prática, resultando em uma ação que utilize alguns princípios pertinentes aos dois tempos, por exemplo, as considerações do aspecto linguístico da alfabetização, que eram privilegiadas no passado, são tão pertinentes ao presente que sua falta tem prejudicado o processo de alfabetização.

Soares (2004) relata ser o processo de alfabetização um processo complexo e multifacetado. São as facetas do processo: psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística. Diante dessa compreensão, não cabe privilegiar esta ou aquela faceta do processo em detrimento de outras, mas buscar uma compreensão do processo como um todo.

De acordo com autora a alfabetização diz respeito à tecnologia do ler e escrever, já o letramento denota o estado ou a condição que adquire o sujeito que aprende a ler e a escrever. A discussão conjunta desses dois conceitos é recente e exige que façamos o seu aprofundamento tendo em vista que não basta apenas ler e escrever, a sociedade atual exige sujeitos competentes em relação à escrita e que saibam usá-la nas mais diversas situações.

Após analisarmos essas teorias, construtivismo, interacionismo linguístico, letramento construtivismo e suas influências na educação, pensamos o quanto um professor deve saber sobre cada uma delas ou de que maneira elas o auxiliam na sua prática em sala de aula. Observamos que muitos deles pensam: “o que fazer com tudo isso se o importante é que o meu aluno leia e escreva?”. Como lidam os professores alfabetizadores com essas teorias e de que maneira eles as mobilizam ou delas se apropriam para construir suas práticas? Por que não encontramos tantos materiais que discutem metodologias quanto teorias?

Segundo Frade (2003), “mesmo não aparecendo nas tematizações atuais e nas pesquisas sobre alfabetização, os dilemas metodológicos dos professores permanecem nas concretizações que esses têm de realizar em seu cotidiano” (FRADE, 2003, p. 18). Assim podemos perceber que a discussão sobre o “como fazer” tem merecido uma atenção especial por parte dos pesquisadores, pois os professores têm sofrido certo “desamparo” nesse sentido. Frade (2003) salienta ainda que “o conhecimento sobre como alfabetizar mediante qualquer

material está descrito em quais lugares? Em quais pesquisas? Afinal, como e onde circula esse conhecimento?” (FRADE, 2003, p. 21).

Quando se fala em criar proposta metodológica, pensa-se automaticamente em “modelos” pré-determinados ou “receitas” prontas e por isso, parece existir um medo por parte dos professores universitários em falar nas atividades de alfabetização.

O que ocorre, então, é que os professores que buscam uma formação universitária saem das faculdades de educação conhecendo as teorias, mas, na maioria das vezes, não conseguem estabelecer uma relação entre essas teorias e suas práticas, estabelecendo-se uma clivagem entre o saber teórico e o saber da ação. Muito se fala, nos cursos universitários, que “não existem mais métodos de alfabetização”; “a proposta hoje é alfabetizar letrando”, e encontramos muitos textos com explicações teóricas sobre alfabetização ou sobre letramento, mas não encontramos produções que falem sobre como juntar as duas coisas ou como fazê-las acontecer concomitantemente. Temos muitos alunos que nunca trabalharam como docentes e estão na faculdade para aprender a fazê-lo; temos também muitos professores que estão buscando uma formação e algo além do que conhecem para enriquecer suas práticas.

Enfim, “à luz” desses pressupostos teóricos, podemos indagar se é possível, nas universidades, trabalhar com os saberes teóricos e os saberes da ação, e se é possível que o acadêmico saia de lá sabendo ser professor alfabetizador.

2 Os labirintos da alfabetização reflexões sobre o passado e presente da alfabetização

Graff (1994) aponta que o principal problema nos esforços para estudar a alfabetização, seja no passado, seja no presente, é o da reconstrução dos contextos de leitura e escrita; como, quando, onde, por que e para quem a alfabetização foi transmitida; os significados que lhe foram atribuídos; os usos que dela foram feitos; as demandas colocadas sobre as habilidades alfabéticas; os graus nos quais essas demandas foram satisfeitas; a extensão da restrição social na distribuição e difusão da alfabetização; e as diferenças reais e simbólicas que emanaram da condição social do “ser alfabetizado” entre a população.

Para o autor, os pesquisadores não estão sempre cientes de que a alfabetização é um processo diferente para diferentes papéis e que suas exigências mudam com mudanças individuais e sociais. Nessa direção, Graff (1994) afirma que o sentido e os usos da alfabetização são muito mais complexos do que as simples perguntas ou exames sugeririam para muitos leitores (e para muitos pesquisadores). Nesse contexto, o autor se refere a

proposta de alfabetização apresentada pelo educador brasileiro, Paulo Freire no início da década de 1960.

A alfabetização, como o trabalho de Paulo Freire na década de 1960 ilustrou de modo comovente, pode ser um instrumento para a libertação e mudança social. Na maioria dos casos, entretanto, o emprego dominante da alfabetização tem sido conservador, apesar das promessas em contrário. (GRAFF, 1994, p. 80).

Na história da educação brasileira, um dos temas sempre presentes nesse cenário é o ensino da leitura e da escrita. Ao longo dos anos, diferentes políticas e metodologias foram adotadas, visando à alfabetização de todos. Porém continuamos a enfrentar este problema, e ainda temos outro desafio: não apenas alfabetizar, e sim também tornar os sujeitos capazes de fazer uso da língua escrita em diferentes situações sociais. No contexto atual de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, consideramos necessário compreender quais são as propostas para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita para os anos iniciais desse segmento de ensino, em especial para o primeiro ano, visto que essa ampliação significa uma possibilidade de qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e do letramento. Isso porque a criança ingressando mais cedo no sistema de ensino terá um tempo mais longo para estas aprendizagens, sendo este um dos objetivos dessa ampliação, como apresentado nos documentos orientadores desta política (BRASIL, 2009).

Segundo Frade (2007), os problemas enfrentados em relação aos resultados da alfabetização em nosso país são, em parte, consequência das desigualdades sociais, culturais e econômicas, e a problemática da alfabetização está relacionada à complexidade dos problemas que envolvem os fatores sociais e culturais que nela interferem, às novas necessidades de letramento, aos fatores intrínsecos aos modos escolares de ensinar a cultura escrita. Para ela, com a ampliação do ensino fundamental e a entrada da criança de seis anos nesse segmento de ensino, outras questões começam a ser discutidas, entre elas a necessidade de uma negociação entre a cultura da educação infantil e a cultura do ensino fundamental, a centralidade da alfabetização no período inicial de escolarização, além de questões relacionadas à precariedade dos materiais didáticos destinados a esse novo segmento, ao mobiliário e outros objetos e materiais de escrita.

Frade (2007) discute ainda sobre o significado do direito de frequentar a escola a partir dos seis anos, indagando se esse é um direito à escola ou também um direito à alfabetização, e conclui que uma das “[...] repercussões fundamentais é a da antecipação de um ano ao direito de ser introduzido em práticas escolares e em práticas escolares de alfabetização, uma vez que passa a ser garantido em lei o direito ao ensino fundamental para todas as crianças brasileiras”

(FRADE, 2007, p.81). Assim, consideramos necessário investigar como estão acontecendo as práticas escolares de alfabetização no contexto de ampliação do Ensino Fundamental.

3 Formação de professores alfabetizadores: dos saberes teóricos aos saberes da ação

Muitas pesquisas em vários países têm demonstrado a preocupação dos pesquisadores com as questões relativas à formação dos docentes, dentre elas, a questão dos saberes que são mobilizados por suas práticas ou da relação entre teoria e prática. Alguns separam esses saberes em saberes teóricos e saberes da prática.

O que são saberes teóricos e o que são saberes da prática? Como esses saberes se relacionam. Alguns autores já vêm discutindo essa temática há algum tempo. Tardif (2002) inicia sua produção, apresentando vários desses questionamentos acerca dos saberes “que servem de base ao ofício do professor” (TARDIF, 2002, p. 10).

Muitos dos questionamentos apontados por Tardif (2002) se identificam com as nossas indagações acerca dos saberes dos professores alfabetizadores. Segundo Tardif (2002), para entender o saber docente, é preciso relacioná-lo com todos os condicionantes e o contexto dos trabalhos docentes, pois nunca um saber encontra-se isolado ou neutro, mas se forma e se constitui numa rede de elementos, tais como: identidade, história de vida, experiências pessoais e profissionais, relacionamento entre pares e outros.

Cada uma das professoras alfabetizadoras tem uma história de vida contendo os modos como elas se constituíram docentes e o que as levaram a ser alfabetizadoras. O ser docente de cada uma delas é completamente entrelaçado pelas experiências de vida, histórias pessoais e relacionamentos, e obviamente os cursos de formação, como a graduação, se entrelaçam numa rede que tece saberes teóricos e práticos, constituindo-as como profissionais alfabetizadoras. Nessa direção, pretendemos reconstituir, por intermédio da história de vida de uma alfabetizadora os saberes construídos e mobilizados por ela em seu fazer docente.

Para Perrenoud (2001), os saberes de qualquer profissão são amplamente organizados, vastamente reconhecidos e compartilhados no seio da profissão e, em grande parte, transmissíveis aos futuros profissionais, primeiro pela assimilação de seus conceitos, teorias e procedimentos e, depois, por um procedimento ativo e empírico (experiências de campo, ou de laboratório, simulação, trabalhos práticos, clínica, prática supervisionada).

O autor reconhece, ainda, que as competências do profissional não se limitam aos saberes teóricos ou “procedimentais”, mas mobilizam o que ele chama de saber fazer da

profissão. Segundo Perrenoud (2001), a profissão docente é uma “semiprofissão” que varia entre ideias, tais como: uma formação pelo talento ou dom e uma formação pela “ciência do ensino”, estabelecendo-se, assim, dois extremos, o dom e a ciência. Penso que uma possível solução para evitar os extremos seria que os formadores tanto das universidades, quanto de formação continuada, juntamente com os alunos, realizassem uma “teorização da prática” para que não houvesse prevalência dos saberes “eruditos” sobre os saberes “procedimentais”.

Na formação de um professor alfabetizador, por exemplo, ensina-se tudo sobre as novas teorias de alfabetização. Como e por que uma determinada teoria é melhor, quais são seus pressupostos e conceitos básicos, o que é alfabetizar nesta perspectiva, como deve ser uma metodologia que se baseia nesta teoria, mas tudo lido nos livros e apostilas debatidas e esmiuçadas na sala de aula da universidade e reproduzidas em avaliações como provas e trabalhos, distante da sala de aula e das crianças que estão aprendendo a ler e escrever. E após obter bons resultados nos trabalhos e provas, espera-se que estes universitários sejam capazes de assumir uma sala de aula e alfabetizar todos os alunos. Porém, surgem ao novo professor inúmeras situações inesperadas em que ele tenta aplicar seu conhecimento teórico e ainda assim não consegue fazer com que muitas crianças aprendam a ler e escrever.

Para dar conta de situações assim, Shön (2000, p. 7) propõe o que ele chama de “nova epistemologia da prática”. Ele analisa como se dá a ação do profissional e o que seria uma formação profissional mais eficiente. Refletir na ação e sobre ela é fazer e pensar sobre o que se faz e enquanto se faz. Ele nos mostra que lidar com problemas singulares da prática é relacioná-los com valores e ética profissionais e pessoais, e que a parte mais difícil da prática é identificar e definir os problemas e são esses os conhecimentos que o profissional mais precisa e não aprende nas universidades.

Segundo esta perspectiva, as universidades deveriam trabalhar primordialmente com os conhecimentos advindos da prática, pois apenas os conhecimentos técnicos advindos das teorias são insuficientes para resolver os problemas que surgem na prática. Um bom profissional precisa refletir sobre cada caso que surge, analisá-lo, raciocinar e buscar soluções.

Para trazer a discussão sobre os saberes docentes em relação às especificidades do saber ensinar a ler e escrever, temos grande contribuição em Chartier (2007), que analisa a relação teoria e prática a partir de dois modelos que ela apresenta como antagônicos: os saberes oriundos das teorias, resultado dos trabalhos dos pesquisadores, e os saberes constituídos na ação dos professores.

De acordo com Chartier (2007), os professores buscam nos textos acadêmicos informações que vão auxiliá-los diretamente na ação, no como fazer, e ignoram as explicações

sobre o “por que fazer”. Ao se defrontarem com os textos acadêmicos os professores privilegiam as informações diretamente utilizáveis, o “como fazer” mais do que o “por que fazer”, os protocolos de ação mais do que explicações ou os modelos. O trabalho pedagógico nutre-se frequentemente da troca de “receitas” reunidas graças aos encontros e aos acasos. As receitas que foram validadas pelos colegas com quem podem discutir espontaneamente e que são suficientemente flexíveis para autorizar variações pessoais são adotadas mais facilmente do que aquelas que são expostas nas publicações didáticas.

Chartier (2007) salienta que há um distanciamento entre o que os pesquisadores produzem e legitimam e o que os professores fazem na prática e valorizam como suporte para suas ações e que, para ser possível compreender como se constitui o saber da ação, seria necessária uma observação direta do agir dos professores, “só pesquisas resultantes do pensamento e da ação dos professores permitiriam compreender como se aprende e se pratica um ofício [...] e como se melhora a eficácia do ensino” (CHARTIER, 2007, p. 187), assim é possível a prática produzir a própria teorização.

A autora aponta que é necessário propor pesquisas que possibilitem aos professores situações de narrativas, análises e reflexões sobre a própria prática, assim seria possível “melhorar” a prática dos professores. Apenas passar três anos numa universidade pode garantir uma boa apreensão dos saberes teóricos, mas não necessariamente uma boa prática. Segundo ela, os teóricos dos saberes da ação acreditam que “a eficácia de uma formação estaria relacionada não aos saberes nela difundidos, mas ao lugar assumido pela reflexão sobre as práticas”. (CHARTIER, 2007, p. 187).

Segundo Soares (2003), os alfabetizadores hoje, encontram dificuldades para alfabetizar por não ter um método específico, possui apenas a teoria, enquanto em tempos passados existia o método e não existia a teoria. Para a autora, há a necessidade de interligação entre método e teoria. Nessa direção afirma que para avançar no processo de alfabetização é preciso acumular o que se aprendeu com o passado, adicionando a ele as novidades do presente.

Considerações finais

Os estudos teóricos sobre a alfabetização no Brasil, a partir da década de 1980 contribuíram significativamente para as mudanças no modelo adotado para alfabetizar por

parte dos professores. Apesar de introduções de novas teorias no campo, muitas práticas observadas nos estágios e PIBID ainda aderem a métodos mais tradicionais.

Além disso, os saberes teóricos estudados na faculdade sobre a alfabetização são importantes na formação do professor, mas ainda estão distantes da realidade que vivem as escolas públicas brasileiras, acreditamos que o “saber fazer” ainda é algo que as universidades têm que aderir para melhoria dos cursos de formação.

Portanto, as práticas pedagógicas de alfabetização devem ser um ato de ação-reflexão por parte do professor, dessa maneira contribuiria melhor nesse processo, ao analisar as consequências daquela prática, como o que foi positivo? O que foi negativo? e dentre outras questões.

Referências

BRASIL. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de 9 anos:** orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de 6 anos de idade. Francisca Izabel Pereira Maciel, Mônica Correa Baptista e Sara Mourão Monteiro (Org.). Belo Horizonte: UFMG/FAE/CEALE, 2009.

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita.** História e atualidade. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2007.

ESPÓSITO, Yara Lúcia. Alfabetização em revista: uma leitura. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 80, p. 21-27, fev. 1992.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MACIEL, Francisca Isabel Pereira. (Org.). **História da Alfabetização:** produção, difusão e circulação de livros. (MG/RS/MT – Séc. XIX e XX). Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2006.

FRADE, Isabel Cristina da Silva. Alfabetização Hoje: onde estão os métodos? **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, vol. 9, n. 50, p. 16, 29 mar./abr. 2003.

FRADE, Isabel Cristina Da Silva. Alfabetização na escola de nove anos: desafios e rumos. In: SILVA, Ezequiel Theodoro (org). **Alfabetização no Brasil:** questões e provocações da atualidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2007, p.71- 112. (Coleção Educação Contemporânea)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1992.

KATO, Mary. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

GRAFF, Harvey J. **Os Labirintos da alfabetização**: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização. Trad. Tirza Myga Garcia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**: leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, Ago 2010, vol.15, nº.44, p.329-341.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial ad escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1988.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte vol. 9, n. 52, p. 14-21, jul./ago. 2003.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **ANPED**, Poços de Caldas, 5-8 out. 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/semagdasoares.doc>>. Acesso em: 7 set. 2014.

SOARES, Magda Batista; MARCIEL, Francisca. **Alfabetização**. Brasília-DF: MEC/INEP/COMPED, 2000.

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