



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL  
CAMPUS DE CHAPECÓ  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**CRISTINA APARECIDA PORTELA  
KELLY EBERTZ**

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA A ALFABETIZAÇÃO:  
DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS**

**CHAPECÓ (SC)**

**2015**

**CRISTINA APARECIDA PORTELA**  
**KELLY EBERTZ**

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA A ALFABETIZAÇÃO:**  
**DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS.**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS - sob a orientação da Professora Dra Maria Lúcia Marocco Maraschin

CHAPECÓ (SC)

2015

## FORMAÇÃO DOCENTE PARA A ALFABETIZAÇÃO

EBERTZ, Kelly<sup>1</sup>  
PORTELLA, Cristina<sup>2</sup>  
MARASCHIN, Maria Lúcia M.<sup>3</sup>

### RESUMO

O presente estudo objetivou conhecer e analisar a produção acadêmica nacional sobre a formação para a docência na alfabetização, de modo a buscar indicadores de qualificação para o exercício desta prática educativa e seu percurso na alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, além de produzir um quadro analítico cujos dados poderão contribuir no sentido de subsidiar reflexões e a construção de propostas de formação inicial e continuada neste segmento da educação básica. A metodologia utilizada foi uma pesquisa bibliográfica do tipo estado do conhecimento, a qual, de acordo com Ferreira (2002), constitui-se numa forma de dar circularidade e visibilidade ao conhecimento acadêmico junto aos pesquisadores, instituições e ou profissionais atentos às temáticas em discussão. Quanto às fontes, os dados foram buscados no sítio da CAPES, a partir das expressões de busca, definidas previamente. A análise e interpretação dos resultados ancora-se na Análise de Conteúdo, apoiada em Bardin (1979). Como resultado deste estudo, vale destacar o número expressivo de dissertações e teses que através de seus pesquisadores ocupam-se dos desafios da formação inicial e continuada, das implicações pedagógicas inerentes a esses processos, marcadas significativamente pelo percurso formativo pessoal e pelo percurso dos formadores. Outro aspecto relevante neste estudo advém do que denominamos silenciamentos: algumas temáticas, tais como a diversidade de linguagens necessárias na e para a alfabetização, estudos sobre os métodos e metodologias de alfabetização, práticas sobre as diferentes culturas e suas práticas alfabetizadoras, dentre outras, as quais carecem de ocupação, dadas as necessidades e expectativas dos professores atuantes na alfabetização. Concluímos, reiterando a complexidade de desafios e possibilidades que transversalizam a formação inicial e continuada para a docência na e para a alfabetização, situada na multiplicidade de linguagens e marcas contemporâneas, particularmente a diversidade metodológica, e a pouca escuta aos sujeitos que atuam como professores nesse campo, além da falta de compromisso da e na gestão dos processos de seleção e acompanhamento dos professores alfabetizadores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Docência na alfabetização. Formação para a docência. Processos educativos na alfabetização.

<sup>1</sup> Acadêmica da 10ª Fase do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS – 2015/1- Email para contato – kelly.ebertz@hotmail.com

<sup>2</sup> Acadêmica da 10ª Fase do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS – 2015/1- Email para contato – crisportella@hotmail.com

<sup>3</sup> Professora Adjunto I da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS – 2015/1, Pedagoga, Especialista em Alfabetização, Mestre e Doutora em Educação, Professora da Disciplina de Alfabetização Teoria e Prática I e II, pesquisadora do Grupo de Pesquisa: Educação, Formação Docente e Processos Educativos – Linha de Pesquisa: Formação docente e processos educativos – Email para contato: maraschin.marialucia.ml@gmail.com

## **TEACHING FOR LITERACY TRAINING**

### **ABSTRACT**

This study aimed to identify and analyze the national academic production on education for teachers in literacy in order to seek qualification indicators for the exercise of this educational practice and its route on literacy in the early years of elementary school, as well as, produce an analytical framework whose data could contribute towards subsidizing reflections and building proposals for initial and continuing education in this segment of basic education. The methodology used was a literature type state of knowledge, which, according to Ferreira (2002), it is a way to give visibility to the circularity and academic knowledge along with researchers, institutions and professional or attentive to the themes under discussion . The sources, the data were collected at the site of CAPES, from search expressions predefined. The analysis and interpretation of results is anchored in content analysis, supported by Bardin (1979). As a result of this study, it is worth noting the large number of dissertations and theses that through its researchers take up the challenges of initial and continuing education, pedagogical implications inherent in these processes, significantly marked by personal training path and the path of the trainers. Another relevant aspect in this study come from we call silencing: some issues, such as the diversity of languages in the necessary and literacy, studies on methods and literacy methodologies, practices about different cultures and their practices literacy teachers, among others, which lack the occupation, given the needs and expectations of teachers working in literacy. We concluded by reiterating the complexity of challenges and possibilities that cross cutting the initial and continuing education for teaching in and for literacy, located in the multiplicity of languages and contemporary brands, particularly the methodological diversity, and little listening to the guys who work as teachers in this field, and the lack of commitment and management of selection processes and monitoring of literacy teachers.

**KEYWORDS:** Teaching literacy. Training for teachers. Educational processes in literacy.

## 1 INTRODUÇÃO

Este exercício de iniciação à pesquisa via Trabalho de Conclusão de Curso, atende as demandas do processo de formação do curso de Pedagogia e se articula aos desafios da alfabetização aos seis anos de idade, implementada através da Lei nº 11.274/2006. Isso posto, nos coloca em movimento no que se refere à leitura dos compromissos acadêmico/formativos das instituições, dos pesquisadores e dos sujeitos diretamente envolvidos nesta necessidade e ou compromisso social, cuja razão da existência são as crianças que adentram a este processo com o desejo de aprender a ler, escrever e fazer uso social destas práticas no seu cotidiano.

A ocupação com a formação para a docência na e para a alfabetização advêm dos desafios que marcam a alfabetização na contemporaneidade, bem como pela multiplicidade de produções que circulam em rede nacional, associadas aos desafios da aprendizagem e às causas da alfabetização e do analfabetismo na contemporaneidade.

Em razão disso, pesquisar o que se produziu e se produz sobre ~~e a partir da~~ formação docente, tendo em vista a alfabetização, significa por extensão também objetivar o desvelamento do impacto gerado ~~na~~ e pela produção acadêmica nacional a partir da implementação da Lei nº 11.274/2006 e das demandas geradas pelas alterações de ordem teórico/metodológica, inerentes a estas alterações. Neste sentido, justifica-se o problema de pesquisa: **o que diz a produção nacional sobre a formação docente ~~na~~ e para a alfabetização?** Definimos também como questões de pesquisa: o que dizem os estudos sobre a formação necessária à docência na alfabetização? Quais as regiões, instituições e pesquisadores inquietos ante a temática? Que temáticas são privilegiadas e ou silenciadas? E que elementos subsidiam e/ou podem vir a subsidiar a construção e ou implementação de propostas de formação inicial e continuada para a docência na alfabetização? Esta última questão muito mais como provocação de novas análises e ou novos estudos que precisam ser feitos, ante a envergadura da temática/problemática no cenário nacional.

Em razão da busca efetuada, organizamos este estudo de modo a situar as bases teóricas que subsidiaram a pesquisa, situamos o caminho metodológico empreendido nesta busca, e apresentamos os resultados e a análise efetuada.

## **2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR E OS DESAFIOS POSTOS A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA**

Ferreira (2002); Urpia e Lins (2013), como também Almeida (2011), destacam que a formação para a docência na alfabetização é um processo contínuo, que demanda saberes específicos da área, do fazer docente, da singularidade e aprendizagem dos sujeitos, visto que eles se relacionam com a personalidade individual de cada sujeito criança, adolescente, jovem pessoa e profissional. Essa tessitura do ser, fazer e saber docente constituiu-se inicialmente na formação inicial e vai se aprimorando em cursos de formação continuada, em diferentes momentos de reflexão sobre sua própria prática, à luz de referenciais teórico-práticos acessados, construídos e mobilizados nas incursões efetuadas diariamente.

Do ponto de vista teórico-metodológico, Urpia e Lins (2013) afirmam que a formação do professor alfabetizador vem se aperfeiçoando a partir dos desafios que a prática e a realidade impõem aos atores/autores do processo educativo/formativo regular. Diz ainda, que não há um prazo e/ ou processo específico para que isso ocorra. Por outro lado, evidencia-se que se dá de acordo com a disponibilidade e com a predisposição do sujeito para autoformar-se (NÓVOA, 2002). Nesse sentido, a formação do professor, inicial e ou continuada, sofre ajustes ao ocupar-se das especificidades do seu trabalho como alfabetizador. Em outras palavras, as autoras citadas anteriormente afirmam que: “[...] pensar sobre formação inicial, considerando as necessidades de aprendizagem do alfabetizador como docente e do alfabetizando como aluno, nos remete às especificidades do trabalho do alfabetizador tendo em vista o objeto de seu trabalho” (2013, p. 73, p. 73). Ao nos remetermos às especificidades do processo de alfabetização, somos impelidos à adentrar ao perfil e às necessidades dos sujeitos, aos conceitos essenciais que nutrem as linguagens alfabetizadoras e suas interfaces, bem como a organização do ambiente alfabetizador, às especificidades e cuidados com a infância, dentre outras.

Em decorrência disso, assume-se que o professor alfabetizador necessita de uma formação inicial e continuada, fundamentada no cotidiano escolar, atento às experiências e necessidades dos sujeitos/pessoas, aos seus processos formativos e à realidade histórica do exercício profissional. Brito (2006), destaca que a formação do docente deve ter como base os saberes cotidianos, uma vez que eles impulsionam a

solução da problemática do trabalho docente: sua insegurança ao assumir o saber de aula como alfabetizador.

O processo de formação [inicial e ou continuada] exige saberes específicos, dada a singularidade de ensinar a ler e escrever. Entendemos, ainda, que esses saberes necessitam articular-se às várias dimensões da prática educativa, pois o professor (alfabetizador) ou não desenvolve sua prática pedagógica fundamentando-a em concepções de ensino, de saber e de aprendizagem, numa relação dinâmica com os alunos, com a situação de aprendizagem e com o contexto mais amplo (BRITO, 2006, p. 6).

O destaque feito por Brito (2006), no que se refere aos saberes específicos da docência, encontram guarida nas contribuições de Freire (1989). Embora este autor não trate apenas dos saberes necessária à docência na alfabetização, mas na multiplicidade de inserções possíveis de docência, apresenta-os de modo que o professor alfabetizador os veja e os assuma como referenciais norteadores na e para a docência. Ao afirmar que ensinar é uma especificidade humana, que ensinar não é transferir conhecimento e de que ensinar exige amor, rigor, pesquisa, corporificação das palavras pelo exemplo, reconhecimento da incompletude humana, dentre outros tantos saberes necessário ao exercício profissional da docência, Freire explicita de forma orgânica do que e de que se constitui a docência da educação infantil à educação a superior.

Nesse contexto, a formação continuada tem como propósito dar continuidade aos estudos, oportunizando ao profissional em atuação condições de tornar-se alguém que reflete sistematicamente sobre e a partir de sua prática, alguém capaz de desenvolver ideias em relação aos seus próprios atos e (re)elaborar um saber-fazer. Afinal, a formação do professor não deve contar somente o período de formação acadêmica, mas o período de docência do seu dia a dia, no qual ele busca fazer o melhor para seu aluno obter uma aprendizagem significativa, constituiu-se num vir a ser constante, trata-se de um *continuum*.

Acreditamos, pois, que o processo de formação continuada tem como objetivo buscar inovação a partir de indagações e questionamentos sobre e a partir da própria prática educativa, possibilitando nesse processo a ressignificação do saber, a qualificação do trabalho educativo de forma permanente, de modo a validar e reavaliar a formação inicial.

Nessa perspectiva, o processo de formação continuada pode auxiliar este profissional a olhar sua prática pedagógica com um olhar inovador e compreender as mudanças, as novas atitudes como exigências situadas no perfil dos sujeitos e nas

realidades que circunscrevem seu percurso formativo.

Outro ponto importante no processo de constituir-se professor é o contexto sócio- histórico o qual o professor está inserido no qual influência e recebe influências. Ubarana (2012) destaca que o processo de formação de professores é complexo, é dinâmico e singular por não envolver apenas a formação profissional, mas também as relações da vida pessoal. Em sua pesquisa, a autora trata da importância da relação entre o intelecto e o afeto, enfatizando que essa relação precisa entrelaçar tempo, local, textos e contextos de modo a ir além do que demandam os aspectos didáticos e técnicos relativos à ação educativa.

Em razão disso, buscamos aporte na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (2005. p. 26-7), a qual faz um destaque especial no que se refere ao professor alfabetizador, dando evidência as suas competências, seus desafios, seu perfil, nos quais comparecem como destaques:

[...] administrar sua própria formação; desenvolver continuamente sua competência de leitor e escritor, com autonomia; realimentar diariamente expectativas de sucesso em relação ao desempenho dos alunos; questionar constantemente seu trabalho; ter atitudes de pesquisador; envolver-se em trabalhos coletivos e compartilhados; participar de processos de formação continuada em âmbito intra e extraescolar; valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, sem deixar de favorecer e estimular novas descobertas e deduções; respeitar as capacidades e habilidades já desenvolvidas pelos alunos, proporcionando situações de aprendizagem para que ampliem e aprofundem os conhecimentos em estudo; dominar seu instrumental de trabalho, de maneira a ser capaz de planejar, desenvolver e avaliar situações contextualizadas de ensino e aprendizagem na alfabetização; valer-se das novas tecnologias da comunicação e da informação; produzir saberes pedagógicos e contextualizar sua própria prática; compreender as implicações pedagógicas decorrentes da pluralidade linguística e cultural nas produções orais e escritas dos alunos [...].

Tais atitudes reverberam em favor da construção de um processo de formação profissional inicial e continuada, atento à formação da pessoa e do profissional, cujas dimensões são indissociáveis.

## **2.1 Desafios contemporâneos: as concepções de alfabetização e letramento e as peculiaridades de aprendizagem das crianças de 06 (seis) anos, entre outros.**

Um dos desafios que se coloca hoje aos professores é trabalhar na perspectiva da alfabetização e do letramento, de forma a assegurar uma ação pedagógica coerente e adequada à contemporaneidade, possibilitando ao aluno a

apropriação do sistema linguístico e a plena condição de uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita e das diferentes linguagens produzidas culturalmente. (SANTA CATARINA, 2005, p. 25).

A alfabetização, em seu sentido próprio, é um processo de aquisição de aprendizagem do código escrito, de constituição das habilidades de leitura e escrita, sendo assim um processo de natureza complexo. Há de se destacar que as questões relativas aos métodos e suas possibilidades continuam sendo objetos de pesquisas, desafios e de contradições. Inquieta ante esta possibilidade, Soares (2012, p. 93) diz que estamos em busca de um método de alfabetização, pois o método tradicional vem sendo sistematicamente questionado, no entanto continua presente nas práticas iniciais da alfabetização. A autora destaca que “um método de alfabetização será pois o resultado dos objetivos a atingir”.

Vale destacar que se concebemos o método como caminho para alcançar os objetivos, com a ciência de que está em nossas mãos a possibilidade de refazermos o caminho do ensinar e do aprender sempre que necessário nas diferentes linguagens, de modo que as crianças aprendam a ler e a escrever e o façam de modo que as práticas de cidadania efetivamente estejam ao alcance de todos.

Almeida (2011) ressalta que no início do ensino fundamental a alfabetização se constitui como um instrumento da própria escolarização da criança. A criança aprende ler e escrever convivendo com a leitura e a escrita. Em razão disso, é papel do professor considerar o que a criança já sabe, visto que ela está imersa numa sociedade onde as imagens, as letras, os sons, fazem parte do seu cotidiano, obviamente cada um a seu modo. É importante saber em que nível a criança está, não para rotulá-la, mas para que deste modo o professor a alcance nas suas possibilidades, de modo a tomar posse da apropriação da leitura e da escrita. Considerando, que se deve alfabetizar a criança partindo da sua realidade, do seu contexto, desta forma a criança irá fazer ligações a palavras, expressões e textos que dão sentido ao seu aprender.

A função social da escola é socializar no seu interior o maior número possível de informações, conteúdos e conhecimentos disponíveis à humanidade, de modo a levar às novas geração a apropriação da cultura. De acordo com esse pensamento Ubarana (2012) aborda questões referentes ao processo de alfabetização, destacando especialmente quando ocorre nas escolas públicas, com o intuito de conhecer a realidade e os desafios desse processo. Evidencia que o planejamento de ensino do professor deve partir de um contexto que faça sentido para a criança, tendo em vista

desenvolver suas práticas pedagógicas de modo coerente, possibilitando despertar no aluno o interesse em apreender, de modo que ele se engaje no processo de aprender a ler e a escrever, para socialmente fazer uso desse fazer/aprender. Há de se destacar, outrossim, que;

As classes de alfabetização formam-se necessariamente com um conjunto de alunos com histórias de vida diferentes, sendo, pelas contingências práticas, classes heterogêneas. Uns sabem algumas coisas, outros sabem outras; alguns já aprenderam algumas coisas próprias da escola, outros não. Algumas crianças tiveram pré-escola e aprenderam os rudimentos da leitura e da escrita, outras nunca estudaram nada. Algumas crianças aprendem coisas em casa, têm lápis, papel, livros, outros nunca tiveram nada disso. Cada aluno tem uma história (CAGLIARI, 2004:52-3).

Obviamente, é no contexto da diversidade e heterogeneidade que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, bem como suas práticas sociais consequentes se constituem e ou devem se constituir na alfabetização. Tendo em vista a perspectiva do alfabetizar letrando e do letrar alfabetizando, Soares (2012) aponta o letramento como um processo de aquisição da alfabetização. A alfabetização, enquanto aquisição básica do uso da leitura e da escrita, é do uso fundamental da língua, e letramento é condição de domínio e uso pleno da escrita.

Soares (2012), ao discutir sobre o alfabetismo no Brasil, destaca que este envolve dois processos fundamentalmente distintos, o ler e o escrever. Sendo assim, o alfabetismo é o que as pessoas fazem com as habilidades e conhecimentos relativos à leitura e também o que vai além desses conhecimentos. No convívio social as pessoas precisam saber ler e escrever para poder se expressar na sociedade, demonstrando seu olhar crítico ante o meio em que vive.

A formação do professor alfabetizador deve exigir uma preparação que o leve a compreender todas as facetas do processo de ensino e aprendizagem, tornando-se assim um profissional com postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuído à alfabetização. No contexto de que o professor precisa compreender a importância social do seu trabalho, Ferreira (2000), defende a ideia do uso social da linguagem, bem como de que o professor saiba utilizar uma prática de ensino competente na alfabetização das camadas populares, construída dia a dia com os alunos, assim possibilitará a eles uma aprendizagem mais significativa.

Se considerarmos que a criança de 06 (seis) anos deve ser assumida como tal, sem destinarmos a ela o que era devido e desenvolvido junto a criança de 07 (sete) anos,

partimos do pressuposto de que tal como o professor alfabetizador, a escola, seu espaço, seus recursos e materiais precisam ser revistos e adequados. Nunca se fez tão necessário ouvirmos, observarmos e prestarmos atenção nas nossas crianças. Em atenção ao exposto, Arroyo (2004), afirma que se faz necessário, cada vez mais, maior “[...] proximidade, [isso porque] as necessidades dos [nossos] alunos vem dando a nossa docência novas dimensões” (p.63). O autor diz ainda: “[...] insisto em que é no espelho dos educandos, que nos descobrimos. Vemo-nos, como os vemos (p.64)”. Mais adiante segue dizendo: “Vejo o momento pedagógico atual como promissor porque os alunos nos estão obrigando a repensar as imagens deles e as nossas” (p.66).

Arroyo (2004), segue chamando nossa atenção em relação aos paradoxos que cercam as boas intenções da educação e seus alcances legais. Um exemplo clássico disso foi a alteração do ensino fundamental de 09 nove anos. Intencionou-se oportunizar às crianças de seis anos acesso antecipado de um ano ao universo cultural. No entanto, suprimiu-se sem cuidado ético o seu direito de brincar, pelo despreparo dos professores na iniciação do processo de escolarização, pela falta de adaptação de estrutura física do espaço escolar, pela falta de adequação dos materiais, jogos e brinquedos, entre outras situações reveladas pelos diferentes estudos sobre este tema/problema disponíveis a quem quiser deles se ocupar.

Nosso paradoxo é sabermos que todo o aluno é um cidadão, um ser humano, sujeito de direitos plenos, mas não conseguimos enxergá-lo, quando é aluno popular, além de carente, sobrevivente [numa sociedade injusta e despreparada para educar e formar, dadas as condições de carreira dos professores, dado seu despreparo, ante os aligeiramentos, entre outros problemas]. Nessa estreita visão, nossa docência se limitará a uma docência para a sobrevivência. (ARROYO, 2004, p.76).

Nossa atenção ao tema problema sustenta-se pela responsabilidade que perpassa e nutre o processo formativo de todo aquele (a) que deseja responsabilmente assumir a docência como profissão, particularmente na alfabetização. “O Ensino primário, ou àquele necessário para o primeiro direito [...] uma espécie de kit de primeiros socorros (p.77)”. A alfabetização aos 06 (seis) anos configura-se num exercício de cidadania, cujo ambiente alfabetizador, referencia a multiplicidade de vozes e linguagens que possibilitam a comunicação plena a todos os cidadãos.

Nesta perspectiva, ensinamos dar destaque às singularidades da infância, às particularidades relativas ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças de 06 (seis)

anos; às expectativas das famílias e da sociedade em relação às novas práticas e concepções de alfabetização desejadas; à multiplicidade de vozes e linguagens anunciadas como compromissos da alfabetização; às responsabilidades institucionais quanto a formação inicial e continuada aos professores alfabetizadores; aos desejos de aprender ou não das crianças, entre outros.

## **2.2 Saberes Docentes Necessários À Alfabetização**

Reconhecer e assumir que o conhecimento do professor para a realização do seu trabalho docente é imprescindível, significa dar destaque aos estudos que vem sendo efetuados e publicizados por diferentes pesquisadores inquietos ante este desafio: quais são, como são e de que forma são construídos os saberes necessários à docência?

Algumas perguntas merecem nossa ocupação: como o saber do professor é formado? Quais os conhecimentos e competências que o professor precisa mobilizar diariamente em suas aulas? Qual a importância do saber do professor em suas atividades educativas? Esses e outros questionamentos nos possibilitam compreender que as respostas precisam ser construídas de forma coletiva, pois elas se encontram inseridas em contextos diferentes para cada escola ou sociedade e dependem de muitos fatores para se tornarem pertinentes.

Tardif (2012), evidencia os múltiplos saberes necessários ao exercício da docência, tais como: o saber disciplinar, o saber curricular, o saber da experiência e o saber da formação profissional, entre outros que emergem da prática em sala de aula, da vivência diária no contexto escolar, enquanto que outros são obtidos nos cursos de formação inicial e ou continuada.

Gauthier (1998), destaca que os saberes provenientes dos centros de formação para professores correspondem à compreensão das teorias da educação, do currículo e os saberes específicos da disciplina. Já Schumann (2005), apresenta outra forma inovadora de compreensão quando trata do conhecimento base do professor, o qual é formado pelo conhecimento do conteúdo da matéria a ser ensinada, pelo conhecimento curricular e pelo conhecimento pedagógico da matéria.

Essas concepções do que é e do que vem a ser o saber docente, saber necessário à docência, nos impulsiona a nos construirmos como profissionais com múltiplas competências, habilidades, atitudes, entre outras denominações.

Nesse sentido, Tardif apresenta que:

Na realidade, no âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores da escola, etc (2012, p.11).

Nessa perspectiva, acreditamos que o saber do professor é um *saber social*, que ganha sentido quando compartilhado durante a sua prática docente. Trata-se de um saber que não é constituído de forma isolada, pelo contrário, é constituído socialmente, pois o trabalho é realizado com sujeitos em contextos histórico-sociais. O saber não pode ser visto na forma de um conteúdo, pois ele é desenvolvido de forma recíproca entre professores e alunos.

Gauthier (1998), afirma que os saberes referentes ao conteúdo, à experiência e à cultura da docência são essenciais no exercício da atividade docente, mas “tomá-los como únicos ou exclusivos é mais uma vez contribuir para manter o ensino na ignorância”. Destaca na sequência que ao “contrário de outros ofícios que desenvolveram um corpus de saberes, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo” (GAUTHIER, 1998, p. 20). Acreditamos pois, que o refletir sobre si mesmo significa assumir a complexidade deste exercício profissional e a rigor ocupar-se dele constantemente, dadas as particularidades dos sujeitos que permitem a materialização deste processo.

Nesta perspectiva, quando Freire (1989), afirma que não há como ensinar sem antes aprender, fica evidente a necessidade de que quem ensina precisa aprender para ensinar, porque quem aprende, ensina a aprender. Isso reafirma a incompletude e o inacabamento do sujeito comprometido com a profissão docente. Em razão disso, o autor destaca que um dos saberes primordiais e indispensáveis, é de que o educador deve incorporar o papel de sujeito da produção do saber, e se convencer de que ensinar não é simplesmente transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

É oportuno destacarmos que ao afirmar que não há docência sem docência, que ensinar é uma especificidade humana e de que ensinar não é transferir conhecimento Freire (1996), chama nossa atenção acerca do percurso formativo que nos torna o que

somos, que referencia nossas práticas e que nos constitui no profissional e na pessoa que somos, dadas as peculiaridades demandadas para o exercício da docência.

O que se observa é que a docência para a alfabetização vem ocupando um lugar de destaque na mídia, na produção acadêmica inerente aos programas de pós-graduação e na própria graduação, no entanto, nas estatísticas avaliativas da alfabetização, essa prática ainda ocupa os últimos lugares.

Isso posto, desafia os profissionais atuantes na alfabetização, tendo em vista sua formação e atualização constante tanto inicial quanto continuada, bem como as instituições formadoras, às quais atentas às políticas públicas e seus desmembramentos precisam alterar suas matrizes curriculares, buscando a relação teoria e prática necessária à aproximação entre a formação e os campos de atuação profissional dos seus egressos.

### 3 METODOLOGIA DO ESTUDO

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica do tipo “estado do conhecimento”, possibilidade essa que objetiva realizar um inventário do que está sendo produzido das pesquisas já realizadas. Pesquisa essa que segundo Ferreira (2002), tem contribuído no sentido de propiciar a circulação e o intercâmbio do que já foi construído e, desse modo, contribuir com o que está por construir, otimizando a pesquisa nos seus diversos aspectos. Em razão disso, ao focar a produção nacional sobre a formação para a docência para a alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, buscou-se explicitar as principais características e contribuições dessas produções, quer para as práticas docentes de alfabetização, quer para a construção de exercícios de formação inicial e continuada demandados para esta área do conhecimento.

Quanto a fontes, os dados foram buscados no sítio da CAPES, <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>, a partir do recorte temporal de 2011-2012, dada a disponibilidade destes. O inventário realizado deu-se com as seguintes expressões de busca: "práticas alfabetizadoras", "formação docente na e para a alfabetização", "formação do professor alfabetizador", "formação inicial e continuada na alfabetização".

A análise dos resultados e sua interpretação, orientou-se pelas contribuições da análise de conteúdo postulada por Bardin (1979), Trivinos (1986) e Moraes (1999), estabelecida no movimento da: pré-análise, análise categorial e análise inferencial. Na pré-análise, fizemos a leitura de todos os resumos das teses e dissertações localizadas sob as expressões de busca selecionadas, definindo aproximações de acordo com as regularidades e permanências que fluíram, tendo em vista a análise categorial, na qual fizemos aproximações temáticas agrupando-as de modo que pudéssemos definir as categorias. Definidas as categorias, realizamos a análise inferencial, cotejando olhares teóricos articulados aos dados sinalizados pelas pesquisas, cujas produções acessamos.

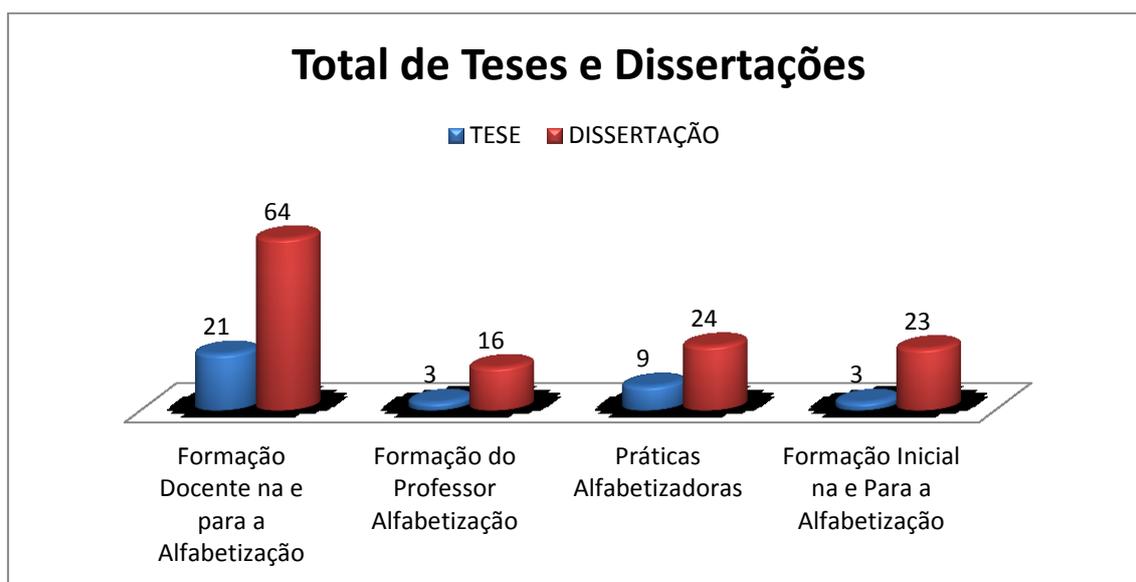
Quanto aos resultados da pesquisa destacamos: um total de 163 produções, no recorte temporal 2011-2012 com os descritores citados, de acordo com tabela a seguir:

Tabela 1 – Produção acadêmica de teses e dissertações catalogadas.

DESCRITORES DE BUSCA	TESE	DISSERTAÇÃO	TOTAL
Formação Docente na e para a Alfabetização	21	64	85
Formação do Professor Alfabetizador	3	16	19
Práticas Alfabetizadoras	9	24	33
Formação Inicial na e Para a Alfabetização	3	23	26
<b>TOTAL GERAL</b>			163

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2015.

Graficamente podemos observar a prevalência da temática formação docente na e para a alfabetização 85 % (oitenta e cinco por cento) dos trabalhos, seguida pelas práticas alfabetizadoras 33% (trinta e três por cento) dos trabalhos e pela formação inicial na e para a alfabetização 26% (vinte e seis, por cento) dos trabalhos. Formação do professor Alfabetizador 19 % (dezenove por cento) dos trabalhos.



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2015.

## 4. A DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA

### 4.1. Regiões e instituições inquietas ante a temática

Entre os objetivos deste estudo, intencionamos dar visibilidade às regiões e instituições “denominadas inquietas”<sup>4</sup> ante a temática da formação para a docência na

<sup>4</sup> Utilizamos a expressão instituições “inquietas”, em decorrência das diferentes manifestações, via publicações sobre a temática/problemática.

alfabetização. Em razão disso, destacamos que a região sudeste apresenta um percentual de destaque comparativamente às demais regiões do país no que refere à produção científica, definida e selecionada para este estudo.

Tabela 2 – Produção acadêmica de teses e dissertações catalogadas no recorte temporal por região:

REGIÕES	TESES	DISSERTAÇÕES
Região Centro Oeste	2	8
Região Nordeste	9	21
Região Norte	0	7
Região Sudeste	22	60
Região Sul	3	31
<b>Total</b>	<b>36</b>	<b>127</b>

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2015.

A Tabela 2, nos permite afirmar que a região sudeste apresenta um percentual diferenciado de produções se comparada às demais regiões. A produção científica de teses e dissertações dessa região, no recorte temporal de 2011-2012, representa cerca de 50% de toda produção. Diante dos dados catalogados, outras indagações nos colocam em movimento: como essas produções localizadas e catalogadas alcançam as redes de ensino da região e do entorno? Como as instituições se ocupam da circularidade da produção, tendo em vista seu compromisso social de produzir e difundir o conhecimento? Como os professores das redes acolhem/acolheriam os resultados desses estudos, em suas reflexões? Seguramente estas indagações possibilitam outros estudos, os quais merecem novos esforços. O que se pode afirmar, é que as produções expressam inquietudes, haja vista a multiplicidade de temáticas e reflexões analíticas efetuadas.

A região sul figura como a segunda região inquieta ante a temática tomada como objeto de estudo. O que se destaca nestas produções são estudos autobiográficos, narrativas atentas à construção da personalidade e da profissionalidade docente na alfabetização. Nosso desafio problematiza as práticas sociais, os processos de alfabetização nas realidades e tempos vividos, os esforços traduzidos em políticas públicas, entre outras particularidades demandadas na atualidade, ante os índices de analfabetismos crescentes.

Outro destaque que se depreende do gráfico abaixo, é que a região sudeste é a que mais produz tese e dissertações sobre o tema do qual nos ocupamos, e que as

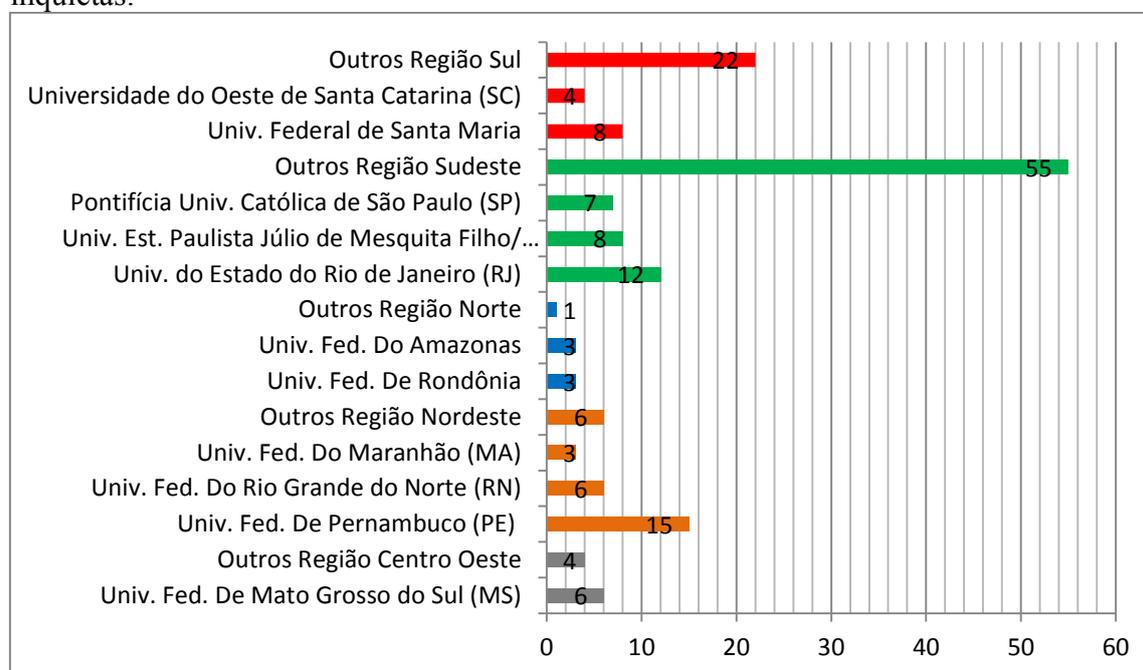
regiões centroeste e nordeste são as que menos se ocupam da temática. Nossa indagação: estariam estas regiões menos inquietas? E que outras experiências e ou estudos similares estariam ocorrendo nestas regiões e que poderiam ser socializados analiticamente? Ou que parcerias vêm sendo realizadas junto às redes e que estão atentas ao tema problema?

O que se observa, de antemão, é que há um número expressivo de instituições localizadas em diferentes espaços e regiões do país, que através de seus pesquisadores inseridos em diferentes programas de graduação e pós-graduação vem olhando para a alfabetização de forma sistemática, porém na maioria das vezes particularizando estudos de situações pontuais. Identificamos ausência de estudos sobre os programas e políticas públicas, atualmente inquietas ante a temática e/ou problemática da alfabetização.

#### 4.2 Instituições inquietas

No que se refere as instituições denominadas inquietas a Figura 2, pretende dar maior visibilidade aos dados por instituição e por região.

Figura 2 - Produção acadêmica de teses e dissertações por região e instituições inquietas:



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2015.

As teses e dissertações escritas na região sudeste, que se refere a região com maior número de teses e dissertações produzidas, referem-se à prática pedagógica com teses escritas sobre a docência, nas quais buscam identificar trabalho de educadores atuantes, sobre como está sendo sua prática docente, ou seja, são reflexões sobre a formação inicial e continuada, por fim faz uma apanhado, mas não entra totalmente no que nós queremos visualizar nesta pesquisa. A Figura 2 demonstra as universidades que produzem sobre o tema em questão, podemos visualizar que as universidades que mais produz é as universidade da região sudeste e a que menos produzem é a da região Norte; No entanto, apresenta outras regiões com um número menor, mas que apresentam inquietações perante o tema, como é o caso das demais regiões citadas no gráfico abaixo.

### **4.3 Categorias de análise que emergiram como resultado deste estudo**

A leitura integral de todos os resumos das teses e dissertações, selecionadas a partir dos descritores já citados, nos possibilitaram a identificação e construção de 04 (quatro) grandes categorias, as quais agruparam expectativas, resultados e esforços de pesquisadores vinculados a diferentes programas de pós-graduação *stricto sensu* (programas de mestrado e doutorado), os quais deram guarida aos objetivos deste estudo, através dos quais intencionamos identificar o quantitativo de produções, regiões e pesquisadores inquietos, bem como possibilidades de formação do alfabetizador e para o alfabetizador no exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental.

#### **4.3.1 Formação Inicial e continuada e para a alfabetização**

O que se depreende dos diferentes referenciais e autores que discutem o tema é que os cursos de formação continuada ainda hoje são oferecidos com o intuito de minimizar as lacunas deixadas pela formação inicial. Tendo em vista proporcionar um movimento de reflexão sobre o próprio fazer docente, pela resignificação da prática pedagógicas e pela atualização de conteúdos, conceitos, metodologias, entre outras, Marmol (2011), parte do pressuposto de que a formação continuada se constitui num processo/exercício de socialização de saberes, provocando o educador para recriar significativamente. Nesta perspectiva, acreditamos que a formação continuada pode

proporcionar um espaço de reflexão da ação num processo contínuo, através de atividades de ensino, pesquisa e extensão, realizadas após a formação inicial. Em razão disso, há destaques nos estudos realizados, às narrativas, às autobiografias, os grupos de estudo, aos diários de bordo como exercícios formadores e autoformadores, como possibilidades de encontros de reflexão sobre e ou a partir dos processos constitutivos das práticas pedagógicas, os quais preconizam a inovação como alterações metodológicas possíveis, entre outras.

No que se refere à formação inicial e continuada, destacamos o estudo de Souza (2011), no qual a autora problematiza a falta de clareza teórico-metodológica revelada pelos sujeitos de pesquisa, dadas as implicações ético políticas que as concepções buscadas traduzem nas práticas de alfabetização, focadas nas concepções ético-políticas, ou seja, o estudo revela via cursos de formação continuada que há falta de clareza e implicação das concepções dos sujeitos, na transposição e das práticas implementadas. Outro aspecto problematizado, parece ser subterfúgio às fragilidades inerentes aos processos de formação inicial e continuada, sob a defesa de que para ensinar a ler e escrever faz-se necessário ter amor pelas crianças, sob este argumento silenciam-se muitas vezes os compromissos técnicos, políticos e pedagógicos que circunscrevem a problemática em análise: as competências técnico-científicas.

Santos (2011), ao tratar da formação inicial e continuada, dá destaque à necessidade de que a formação trate de forma mais efetiva de exercícios de conhecimento da realidade dos sujeitos, razão do exercício profissional da docência. Evidencia que a interação entre escola e família constituiu-se num esforço formativo constante e que faz a diferença no planejamento e na implementação de ações coletivas e ou colaborativas; Baptista (2011), dá destaque à desconexão existente entre os programas de formação inicial e continuada, vez que são pensados e materializados com pouco e ou quase nada de diálogo sobre a dinâmica das relações entre os saberes ensinados e os saberes que constituem as práticas docentes junto aos sujeitos e as instituições. A afirmação feita decorre de exercícios de escuta realizados pela autora e que tratam das percepções dos professores sobre a dinâmica cotidiana do exercício profissional e o que as instituições tratam nos exercícios de formação continuada implementados.

Stabenow (2011), ocupou-se de processos de formação inicial e continuada em atenção à educação infantil, e em razão disso destaca a percepção da incipiência do

brincar nos processos educativos destinados à infância, a falta de clareza teórico/metodológica entre o que são atividades lúdicas e o que são jogos pedagógicos, destaca a necessidade de estudos sistemáticos, tendo em vista a ressignificação dos saberes e fazeres docentes processualmente construídos. Peçanha (2011), ao estudar a negação do brincar, situa esta problemática como substitutiva da alfabetização, propõe a urgência de se repensar as estratégias para salvaguardar os tempos e espaços do brincar, particularmente em decorrência da matrícula aos 06 (seis) anos no primeiro ano do ensino fundamental.

Outro aspecto interessante, que perpassa os estudos desta categoria, advém da demanda do trabalho coletivo e colaborativo, possibilidade essa defendida por Vygostky (1989), o qual destaca que todas as funções do desenvolvimento do indivíduo aparecem duas vezes: primeiro no nível social e, depois no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológico) e, posteriormente no interior do sujeito (intrapsicológico). Isto significa que o trabalho em grupos oportunizará maiores e melhores condições de aprendizagem e de formação, seja ela inicial e ou continuada.

Outros aspectos importantes que emergem desta categoria ancoram-se em Oliveira (2011), com destaque à alfabetização estética, ao ensino da arte e ao cultivo da emoção e da sensibilidade nos processos de alfabetização; os estudos de Batalha (2011), e Cruz (2011), atentos aos estudos autobiográficos, às histórias de vida, destacam o papel das reflexões sobre e ou a partir do que marca essas histórias como espaços de construção de conhecimentos, além das contribuições de Hennicka (2012), que em seu estudo sinaliza a necessidade permanente do recriar, do reinventar e do redescobrir, como esforços de construção da profissionalidade e da pessoalidade docente.

No que se refere às práticas e processos de formação inicial e continuada, há um movimento significativo de pesquisadores que vem se ocupando particularmente do estudo relativos às políticas públicas e seus impactos, na vinculação identitária deste exercício em relação as expectativas e necessidades sociais evidenciadas e situadas pelos processos de avaliação em larga escala, tais como, estudos de Chiacchio (2012); Rofino (2012); Franca (2012); Oliveira (2012), entre outros.

Há de se destacar, em atenção ao que propõe Almeida (2011); Urpia e Lins (2013); Brito (2006); Freire (1989), citados na base teórica deste estudo, entre outros que se ocupam da formação inicial e continuada, que os processos formativos desta

natureza demanda atenção e cuidado<sup>5</sup> permanente, dados os desafios cotidianos que circunscrevem as práticas e os processos de formação para a docência na e para a alfabetização.

#### **4.3.2 Práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores e dos formadores de professores: reflexões que emergem.**

Tendo em vista os anseios que perpassam as demandas formativas dos professores alfabetizadores, o que se evidencia é que tanto os professores de sala de aula, quanto os pesquisadores buscam compreender e ou explicitar elementos que fundamentam que subsidiam e/ou que os auxiliem na condução do processo de alfabetização exitosa, o que denominamos como prática(s) pedagógica(s) coerentes e atentas às necessidades e expectativas dos sujeitos estudantes e professores atuantes neste processo/exercício. Em relação a esta expectativa, Fonseca (2011), destaca que:

A prática educativa é permeada de desafios. Pensar as atividades do profissional da educação é a todo o momento, questionar a sua prática. Pensar a forma e o conteúdo de um processo eficiente de formação do educador requer um estudo da prática pedagógica, já que esta se constitui numa relação entre os dois sujeitos- professor e aluno- e o conhecimento, na direção do sucesso/e ou fracasso do processo de ensino e aprendizagem. (FONSECA, 2011, p.10).

Ainda segundo Fonseca (2011), a ansiedade e as expectativas reveladas fazem sentido, dada a complexidade que reveste essa busca e suas interfaces. A autora apresenta alguns elementos, os quais requerem a clareza de alguns conceitos e elementos básicos, conceitos e elementos esses discutidos a priori por Nóvoa (1995), quando trata da trilogia expressa na relação professor, aluno e conhecimento. A diversidade de perspectivas didáticas e metodológicas um tanto dispersas atualmente, além das concepções de alfabetização e letramento, sinalizam que mais do que nunca a sala de aula constituiu-se num espaço, tempo e lugar, com tempos específicos, marcados por teorias e práticas que requerem conjugação o tempo todo, o que requer rediscussão e redefinição do próprio currículo, além de tudo o que o cerca. Outro elemento fundante,

<sup>5</sup> A concepção de cuidado aqui registrada ancora-se em Boff (2012, p.27).“O cuidado é exigido em praticamente todas as esferas da existência, desde o cuidado com o corpo, dos alimentos, da vida intelectual e espiritual, da condução geral da vida até ao se atravessar uma rua movimentada. Como já observava o poeta romano Horácio, o cuidado é aquela sombra que sempre nos acompanha e nunca nos abandona porque somos feitos a partir dele”.

estratégia fundamental é o diagnóstico, o qual comparece como um instrumento permanente tanto para o formador, quanto para a criança em processo de formação e aprendizagem.

A necessidade de compreender o saber dos professores em íntima relação com o trabalho desenvolvido na escola e na sala de aula justifica o fato de que as relações dos professores com os saberes nunca são estritamente cognitivos, ou seja, é principalmente no ambiente de trabalho que os saberes são produzidos e modelados. (FONSECA, 2011, p.33).

Lopes (2011), destaca em seu estudo que os resultados de uma elaboração metodológica partem da necessidade do aluno, respeitam suas expectativas e capacidades. Isso posto, demanda reflexões teórico-metodológicas presentes e expressas em diferentes materiais didáticos como livros, vídeos, artigos, mídias, entre outros suportes de alfabetização e letramento, que prezam pela aprendizagem da leitura e escrita e seus conteúdos, letras e sons, grafemas, fonemas além das diferentes práticas de letramento presentes no movimento teoria e prática. Lopes (2011, p. 20), destaca que “A prática em sala de aula é composta de vários modos de fazer e pelas teorias que as embasam, [...] também podem receber o nome de técnica, de didática, de metodologia, ou de métodos da alfabetização”.

Nos diferentes trabalhos acessados, lidos e discutidos, o que se evidencia é que os diferentes processos de ensino-aprendizagem com qualidade não dependem única e exclusivamente do professor. Fonseca (2011) evidencia, que “A relação professor/aluno traduz-se numa interdependência, considerando que não há aluno sem professor e, necessariamente não há professor sem aluno” (p.10). Além do exposto, outros compromissos, tais como a clareza do projeto pedagógico da instituição, o currículo definido como compromisso coletivo, a presença ativa do gestor(a) da escola ante os êxitos e dificuldades vividas, estão entre as prerrogativas que vinculam a alfabetização, o letramento e suas consequências.

A prática e ou as práticas pedagógicas, quando refletidas e analisadas, permitem um processo de (re) visão dos fazeres e dizeres empreendidos, em razão de uma prática formativa que ganha destaque nas pesquisas catalogadas, é a narrativa enquanto exercício formador e autoformador, por expressar o movimento de análise pessoal e profissional envolvido.

Desta forma, enquanto atividade formadora, a narrativa de si e das experiências vividas ao longo da vida caracterizam-se como formação e de conhecimento, porque se ancora nos recursos experienciais engendrados nas marcas acumuladas das experiências construídas e de mudanças identitárias vividas pelos sujeitos em processo de formação e desenvolvimento (SOUZA, 2006, p.137).

Vale destacar a importância e a necessidade de ocupar-se da compreensão e do saber dos professores, assim como os professores precisam ocupar-se dos saberes prévios trazidos pelos seus alunos, crianças, adolescentes, jovens e ou adultos.

Os saberes de formação profissional são aqueles que o professor adquire através do conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, nesse sentido, esses conhecimentos se transformam em saberes de formação científica ou erudita, que incorporada a prática docente, poderá se transformar em prática científica ou em tecnologia da aprendizagem (LOPES, 2011, p. 24/25).

Entre as diferentes possibilidades que emergem das pesquisas acessadas, o que se observa é a pouca ocupação com o estudo efetivo das práticas pedagógicas, dos fazeres docentes, do exercício cotidiano das práticas de alfabetização e letramento nas diferentes escolas e redes de ensino. Fala-se da alfabetização das crianças, dos jovens e adultos, sem referenciar estudos decorrentes de incursões efetuadas pelas instituições formadoras. Há, igualmente, comentários sobre o fracasso escolar, sobre alfabetismos e analfabetismos, sobre os múltiplos e constantes letramentos, sobre a responsabilidade no alfabetizar e na alfabetização, no entanto há carências quanto à materialização de propostas de alfabetização que alcancem a realidade da sociedade atual e suas escolas.

#### **4.3.3 Percurso formativo do professor alfabetizador e as implicações no seu fazer e no fazer-se**

O percurso formativo do professor é aqui assumido como a sua trajetória pessoal e profissional. Trajetória essa marcada pelas diferentes incursões efetuadas, pelos diferentes movimentos de busca e de recuo. Tardif (2012), afirma que ao tentar compreender o professor enquanto sujeito de conhecimento, enquanto profissional, isso implica em olhá-lo como alguém que faz intervenções, mas que também é feito e mediado por elas. Ele é alguém que não somente aplica o conhecimento produzido pelos outros, mas alguém que também, à luz dos seus saberes e experiências, o ressignifica. Assim sendo, faz-se necessário:

Compreender o percurso formativo como um *continuum* que se dá ao longo da vida escolar, tanto quanto ao longo de toda a vida, significa considerar a singularidade dos tempos e dos modos de aprender dos diferentes sujeitos. Assim, faz-se necessário transcender os componentes curriculares das áreas em suas especificidades, promovendo o diálogo com os diferentes aspectos da cultura, entendida como conjunto de objetivações humanas produzidas ao longo do seu processo histórico, com vista a sua ampliação e complexificação (SANTA CATARINA, 2014, p. 31).

Vale destacar que, por esta concepção de percurso formativo, o professor se torna o que é, e vai se preparando e se formando para atuar profissionalmente. Em razão disso, atribui-se à formação inicial a construção dos referenciais mínimos, a definição dos aportes teóricos e metodológicos para o exercício da docência. A formação continuada lhe possibilita conhecer, construir, definir novas possibilidades para a docência, em atenção aos desafios que vão aparecendo no cotidiano, dada a diversidade de jeitos de aprender e de ensinar, dadas as particularidades de cada criança, sua família, seu contexto, entre outros.

Segundo Brito (2006, p. 1), “o percurso profissionais do professor [vai sendo tecido], num movimento dinâmico, às vezes simples, outras vezes complexo! [...] [Este profissional], vai se enredando numa trama que envolve a pessoa, suas interações, suas relações e suas experiências.” Isso posto, permite destacar que o professor, ~~a pessoa dele~~, é um ser, cuja diversidade de experiências e vivências o constituem naquilo que é. Inclusive seu processo de alfabetização emerge como parâmetro para alfabetizar. Neste contexto, ao atuar, o professor leva consigo suas aprendizagens.

Segundo a proposta curricular de Santa Catarina (2014), podemos compreender o percurso formativo do professor alfabetizador como:

Compreende-se o percurso formativo como processo constitutivo e constituinte da formação humana. Nesse sentido, o percurso da formação, a ser desenvolvido na/pela escola, estrutura-se em torno de uma organização curricular, que deverá ter em vista o desenvolvimento e as especificidades que constituem a diversidade de cada um dos sujeitos acolhidos na Educação Básica. Entende-se que é por meio da apropriação dos diferentes elementos da cultura que cada indivíduo desenvolve suas capacidades. (SANTA CATARINA, 2014, p31).

Nessa perspectiva, Oja (2011), produziu seu estudo sobre “O desenvolvimento profissional de uma professora alfabetizadora: a construção de práticas bem sucedidas”. Deste estudo depreende-se que a história é precursora das práticas de alfabetização bem sucedidas, porém, trata-a como um processo complexo que deriva do desenvolvimento

peçoal e que impacta na atuação profissional. Outra contribuição emerge dos estudos de Pereira (2012), segundo ele, o êxito no processo ensejado vincula-se ao domínio do conhecimento específico, das reflexões efetuadas ao longo de sua trajetória formativa e da retroalimentação efetuada via formação continuada.

Outra contribuição é depreendida dos estudos de Zaneti (2012), a qual aponta para os diferentes fatores que acontecem na história dos professores e que determinam sobremaneira a postura perante os alunos e os saberes da profissão.

Ávila (2012), enfatiza que é ao longo da vivência das professoras na sala de aula e do meio em que está inserida, que ela desenvolve sua prática educativa, relacionando assim seus conhecimentos, os quais ela concebeu neste meio sobre o processo de leitura e escrita .

#### **4.3.4 Temáticas múltiplas que emergem como novos desafios aos processos formativos na e para a docência na alfabetização**

Ao acessarmos aos estudos catalogados, tínhamos algumas perguntas, também algumas respostas prévias, nos quais buscávamos a confirmação das respostas, bem como mais indagações, perguntas e novas reflexões. No entanto, no contingente numérico expressivo e nas diferentes abordagens conceituais, podemos destacar que muitos dos estudos teses e dissertações parecem distanciar-se do objeto que desejamos aproximação, embora pelas expressões de busca tenham revelado aproximação com a formação para a docência na alfabetização. Nossa ansiedade está respaldada em muitos e por muitas/muitos dos pesquisadores, os quais revelam ter feito o estudo em decorrência das demandas situadas na sala de aula, nas unidades escolares, nos processos formativos iniciais e continuados.

Nesse sentido, ousamos destacar que a formação do professor alfabetizador ainda carrega fortemente as marcas teóricas, embora não de forma restrita. As especificidades do cotidiano escolar, as necessidades e ansiedades dos professores alfabetizadores, os problemas de aprendizagem das crianças e dos próprios professores, os estudos multi, inter, e pluri profissionais precisam ser implementados e alcançados pelos pesquisadores, dadas as possibilidades inerentes aos exercícios analíticos que emergem desses processos. Outro aspecto que demanda incursão advém da importância

de estudos de práticas e experiências da alfabetização coletivas, para além dos estudos individuais.

Outro questão deveras silenciada pelos estudos relativos à formação docente na e para a alfabetização, são discussões relativas às matrizes curriculares com experiências formativas diferenciadas e que venham a abordar as inquietações vividas na sala de aula pelos professores alfabetizadores, como é o caso da alfabetização com práticas inclusivas, educação integral, educação de jovens e adultos, alfabetização nas múltiplas linguagens, entre outros. Um caminho possível para minimizar a aflição dos professores alfabetizadores recém-formados é oferecer acompanhamento aos profissionais que atuam na alfabetização por parte das universidades formadoras. Vale ressaltar que a formação continuada também tem papel importante na constituição do saber docente, tendo em vista que ele se dá por meio de um processo contínuo. As solicitações expressas podem ser encontrada nas falas da professoras alfabetizadoras, sujeitos dos diferentes estudos acessados, as quais retratam que as demandas que surgem no cotidiano da sala de aula não são abordadas em pesquisas ou mesmo em cursos de formação continuada.

Em razão do exposto, o que merece destaque na constituição deste quadro sinóptico é que há um número expressivo de teses e dissertações atentas e inquietas ante a temática da formação para a docência do professor alfabetizador. No entanto, há poucas ocupações e pré-ocupações com uma formação inicial atenta às demandas reais dos professores e das instituições nas quais atuam.

Vale destacar que dar circularidade às produções acadêmicas contribui sobremaneira com a qualificação e a formação docente, amplia as possibilidades e práticas de atuação no processo de alfabetização, o que coopera de fato para e com a formação docente.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória constitutiva deste exercício de iniciação à pesquisa nos permitiu caracterizar a formação do professor alfabetizador como um processo complexo, dinâmico e singular, que vai além da formação inicial oportunizada pelo curso de formação via licenciatura, uma vez que envolve uma multiplicidade de elementos, movimentos e fatores que perpassam todo contexto sócio-histórico e cultural de todos os sujeitos envolvidos.

É possível destacarmos que o professor alfabetizador é fundamental na e para a iniciação da construção de uma educação de qualidade, de um processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, com práticas sociais consequentes, de modo que a criança seja instigada a querer aprender e que essa aprendizagem faça sentido para ela nas suas diferentes práticas sociais.

Através desta pesquisa foi possível perceber que a produção nacional elabora bastante material na área que trata da formação na e para a docência na alfabetização, porém os educadores pouco se utilizam deste material. Este fato se deve à particularização das reflexões, ainda um tanto distantes de vivências e experiências docentes.

Foi possível perceber, através deste estudo, que há produções sobre este tema/problema, as quais demonstram preocupações sobre e com a formação docente, sendo necessário que essas diferentes produções cheguem às escolas e às intuições, alcançando os professores, suas práticas e reflexões analíticas. Podemos perceber ainda, através dos estudos realizados, que a preocupação não está somente na formação inicial como também na formação continuada, na qual os educadores assumem e tomam consciência do seu inacabamento e incompletude humana (FREIRE, 1989). Considerando que intencionamos identificar o que se produz nacionalmente sobre a formação para a docência e para a alfabetização, nosso objetivo foi alcançado, dada a expressiva produção, a identificação e o destaque de algumas regiões, a diversidade de pesquisadores envolvidos e a expressividade dos temas em evidência. Merece destaque também a legitimação do distanciamento ainda existente entre o que se pesquisa e o que se faz na realidade das práticas e processos de alfabetização, haja vista os altos índices de analfabetismo, em tempos de alfabetização e letramento eivados de compromissos éticos, políticos e pedagógicos.

Na condição de pesquisadoras iniciantes, inúmeros desafios ainda persistem e nos mobilizam à novas buscas, tais como: como alcançar o coletivo de profissionais envolvidos na alfabetização, tendo em vista a aprendizagem da leitura e da escrita de forma exitosa, sob a égide do letramento? Como instituir práticas de pesquisa inerentes aos desafios do cotidiano, tendo em vista a relação teoria e prática, como esforços e compreensões articuladas? Como forjar a atitude investigativa na criança, no professor e nos pesquisadores, como compromisso social, para além das intencionalidades individuais?

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, B. Desafios à Formação de Professores Alfabetizadores em curso de Pedagogia. **Histedbr**, Campinas, número especial, p. 84-102, abr 2011.

\_\_\_\_\_. A Escrita na Formação Continuada de Professoras Alfabetizadoras: Práticas de Autoria. 2007. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ARROYO, M. **Imagens Quebradas: Trajetória e Tempos de Alunos e de Mestres**. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Portugal, Ed. 70, 1979.

BRASIL. **Lei 12.274/2006**, 24 de junho de 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/Lei/L12274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Lei/L12274.htm) .Acesso em: 08/10/14. Acesso em: 08/10/14.

BRASIL. Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos**. Florianópolis, IOESC, 2005.

\_\_\_\_\_. Governo do Estado, Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação Integral na Educação Básica**. Florianópolis, 2014.

BRITO, A. E. **Formação do Docente Alfabetizador: revelando as exigências e os desafios**, 2006. Disponível em: [http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt2/GT2\\_2006\\_08](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt2/GT2_2006_08)> .PDF Acesso em: 08/10/14

BRITO, A. E. Prática Pedagógica De Professores Alfabetizadores: Sobre A Produção Do Saber E Do Saber-Ensinar. XVI **ENDIPE**, Campinas, 2012. Disponível em: [http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos\\_template/upload\\_arquivos/acervo/docs/4065p.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/4065p.pdf)>. Disponível em: 08/04/15.

BOFF, Leonardo. **O cuidado necessário: na vida, na saúde, na educação, na ecologia, na ética e na espiritualidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CAGLIUARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 10 ed. São Paulo, SP: Scipione, 2004.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí, RS: UNIJUI, 1998.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, Ago/2002.

FERREIRA, M. B. A Lei 9394/96 e o Contexto da Formação do Professor Alfabetizador, [ca. 2000]. Disponível em:

<<https://alfaetra.pbworks.com/f/Lei+9496+e+a+forma%C3%A7%C3%A3o+do+alfabetizador.pdf>>. Acesso em: 07/10/2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

LINS, M. J. F; URPIA, M. F. M. A Formação Inicial de Alfabetizadores: Entre a Existência Ideal e o Real. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 1. 2013.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002

RANGEL, M. **A Pesquisa da Representação Social na Área de Ensino e Aprendizagem**: Elementos do Estado da Arte. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 79, n. 193, p. 72-95. dez/1998.

ROMANOSWKI, J. P; ENS, R. T. **As Pesquisas Denominadas do Tipo “Estado da Arte” em Educação**. *Diálogo Educacional*. Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50. dez/2006.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto. 2012.

SOUZA, E.C. **Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica**: interfaces metodológicas e formativas. In *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. SOUZA E.C; ABRAHÃO, M.H.M.(orgs). Porto Alegre. EDIPURCS. 2006.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Editora, Local, Ed. 13, 2012.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

## REFERÊNCIA DOS DADOS CATALOGADOS

AVILA, C. C. **As Concepções Sobre O Processo De Leitura E Escrita De Uma Professora Alfabetizadora Do Meio Rural.** 2012. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal de Santa Maria, Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Santa Maria, 2012.

BAPTISTA, A. R. **Saberes Em Alfabetização:** Narrativas De Professoras Alfabetizadoras Da Rede Municipal De Educação De Duque De Caxias. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) –Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

BATALHA, D. V. **As Concepções De Alfabetização E Letramento De Duas Alfabetizadoras Que Atuam Em Escolas Do Campo No Município De Palmeira Das Missões -Rs:** Uma Reconstrução Dos Percursos Formativos Através De Relatos Autobiográficos. 2011. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-graduação em Educação, Santa Maria, 2011.

CHIACCHIO, A. M. M. **Alfabetização E Letramento:** A Formação De Alfabetizadores Na Perspectiva Do Programa Mineiro Alfabetização No Tempo Certo. 2012. 179 f. Dissertação (mestrado em educação) –Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2012.

CRUZ, D. C. **História De Outrora Contadas Agora:** Formas Identitárias Profissionais E Sociais De Uma Professora Rural. 2011. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-graduação em Educação, Santa Maria, 2011.

FRANÇA, M. R. **Limites E Potencialidades Em Educação Matemática De Diferentes Programas De Formação Na Perspectiva De Professores De Escolas Públicas De Três Lagoas/Ms.** 2012. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) –Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012

FONSECA, L. F. **O professor alfabetizador em formação:** Saberes necessário ao exercício da sua profissão. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) -Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2011.

HENNICKA, M. D. **Educação De Jovens E Adultos?** Uma Perspectiva Freireana E Intercultural. 2012. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, 2012

LOPES, B. E. M. **Alfabetização: os significados que os professores alfabetizadores das séries iniciais do ensino fundamental da rede municipal de montes claros atribuíram ao curso de formação continuada oferecido pelo Ceale.** 2011. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São-João-Del-Rei. Programa de Pós-Graduação Processos Socioeducativos e Práticas Escolares, São João Del Rei, 2011.

MARMOL, M. M. R. **Professores Alfabetizadores E A Formação Continuada: Um Estudo De Caso Sobre O Curso “Instrumentos Da Alfabetização”**. 2011. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal de Minas Gerais, Curso de pós-graduação Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação, Minas Gerais, 2011.

OJA, A. J. **Desenvolvimento Profissional De Uma Professora Alfabetizadora: A Construção De Práticas Bem-Sucedidas**. 2011. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação, São Carlos, 2011.

OLIVEIRA, L. R. **Várias Dimensões do Trabalho de Alfabetização para Professoras dos Programas Letra e Vida e Ler e Escrever**. 2012. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012

PECANHA, S. M. **As Concepções Sobre O Brincar Na Educação Infantil E As Práticas Educativas: Múltiplos Olhares**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) –Centro Universitário La Salle, Programa de Pós-Graduação em Educação, Canoas, 2011.

PEREIRA, C. J. T. **A Formação Do Professor Alfabetizador: Desafios E Possibilidades Na Construção Da Prática Docente**. 2012. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal de Rondônia, Programa de Pós-Graduação em Educação, no Núcleo de Ciências Humanas, Porto Velho, 2011.

ROFINO, M. A. **Política De Formação Continuada Na Rede Municipal De Juiz De Fora MG: Uma Perspectiva De Análise A Partir Do Curso Encontro De Professores Alfabetizadores No Período De 2009 A 2011**. 113 f. Dissertação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

SALMÓRIA, A. H. S. **A Alfabetização Nos Três Primeiros Anos Do Ensino Fundamental Em Relação Aos Processos Do Ensino E Da Aprendizagem Na Voz Das Professoras**. 2011. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste de Santa Catarina, Programa De Mestrado Em Educação, Joaçaba, 2011.

STABENOW, F. **Narrativas De Professoras Alfabetizadoras: O Lugar Do Lúdico Na Alfabetização**. 2011.155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Manaus, 2011.

UBARANA, A. D. **A Formação do Professor Alfabetizador: Contextos e Processos Relacionais, Mediacionais e Dialógicos**. ENDIPE, Campinas. 2012.