



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL- UFFS
CAMPUS CHAPECÓ
CURSO: LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

DEBORA BERNARDI PASINI
PATRÍCIA BONAD

A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO NA UFFS:
ANÚNCIOS, INOVAÇÕES E DESAFIOS

CHAPECÓ (SC)

2019

DEBORA BERNARDI PASINI

PATRÍCIA BONAD

**A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO NA UFFS:
ANÚNCIOS, INOVAÇÕES E DESAFIOS**

Trabalho de conclusão de curso de graduação
apresentado como requisito para obtenção de grau de
Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal
da Fronteira Sul.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia Marocco
Maraschin

CHAPECÓ (SC)

2019


DEBORA BERNARDI PASINI
PATRÍCIA BONAD


**A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO NA UFFS:
ANÚNCIOS, INOVAÇÕES E DESAFIOS**

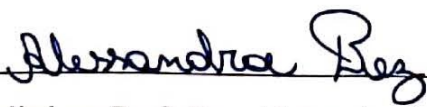
Trabalho de Conclusão de Curso de graduação
apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como
requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado
em Pedagogia.

Este trabalho de conclusão de curso foi definido e aprovado pela banca em: 02/07/2019

BANCA EXAMINADORA


Profª. Orientadora: Dra. Maria Lúcia Marroco Maraschin


Avaliadora: Profª. Me. Silvia Maria Alves de Almeida


Avaliadora: Profª. Dra. Alessandra da Silveira Bez


Avaliadora: Profª. Me. Lorita Helena Campagnolo Bordignon

A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO NA UFFS: ANÚNCIOS, INOVAÇÕES E DESAFIOS

Debora Bernardi Pasini ¹
Patrícia Bonad ²
Maria Lucia Marocco Maraschin ³

RESUMO

Este exercício de pesquisa, denominado Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, inerente ao Curso de Pedagogia da UFFS, responde ao seguinte problema: O que traduzem as produções acadêmicas de alfabetização e do letramento registradas como pesquisas do curso, exercícios de iniciação científica e as dissertações do programa de Mestrado em Educação da UFFS, em atenção aos desafios atuais propostos no cenário de inovação pedagógica? Tem como objetivo geral cartografar as produções acadêmicas caracterizadas como TCCs do curso de pedagogia e as dissertações do programa de mestrado em educação e que vêm dando destaque às temáticas e/ou problemáticas vinculadas à alfabetização e ao letramento, na interface com as inovações pedagógicas e/ou educacionais. Metodologicamente, trata-se de pesquisa de caráter bibliográfico, denominada “estado do conhecimento”, subsidiada pelos autores da área e pelo corpus de pesquisa, acervo registrado no repositório virtual da biblioteca desta instituição como produções acadêmicas decorrentes do curso de Pedagogia e do Programa de Mestrado em Educação – PPGEDU. Considerando que o Curso de Pedagogia iniciou suas atividades no 1º semestre de 2010, e os primeiros TCCs defendidos datam de 2014/1 e o PPGEDU teve sua primeira defesa que data 01 de junho de 2015, o corpus investigado constituiu-se de 14 TCCs e 08 dissertações. Se tratam de estudos atentos às especificidades da alfabetização e do letramento, os quais traduzem a inquietude institucional, de profissionais e de uma região que demanda atenção à singularidade dos sujeitos inseridos neste processo, atualmente aos seis anos de idade, em decorrência da Lei 11.274/2006. Quanto à perspectiva da inovação buscada, alguns indicadores apresentam-se como mudanças, outras perspectivas são sinalizadas como inovações. Neste processo, podem ser destacados: a formação inicial e continuada para ensinar a criança de seis anos, a prática de diagnósticos como ferramenta de identificação da diversidade e da heterogeneidade das crianças, as diferentes formas de agrupamento e organização na sala de aula, o reconhecimento da multiplicidade de linguagens; a inquietude das crianças ante as práticas e métodos de memorização e reprodução, sistematicamente identificadas pelos estudos.

Palavras-chave: Alfabetização e letramento; Práticas de pesquisa; Formação de professores alfabetizadores.

¹ Acadêmica 10ª fase do Curso de Pedagogia da UFFS.

² Acadêmica da 10ª fase do Curso de Pedagogia

³ Professora orientadora, pesquisadora do GP: Educação Matemática Científica e tecnologia na linha de pesquisa.

LITERACY AND LETTERING IN UFFS: ANNOUNCEMENTS, INNOVATIONS AND CHALLENGES

ABSTRACT

This research exercise, named Final Paper (TCC in Portuguese), inherent to the UFFS Pedagogy Course, answers the following problem: What academic alphabetization and literacy productions recorded as course research, scientific initiation exercises and thesis of the Master's Program in Education of UFFS, minding the current challenges proposed in the pedagogical innovation scenario? Its general objective is to map the academic productions characterized as TCCs of the pedagogy course and thesis of the masters program in education and which have been highlighting the themes and/or problems related to literacy and literacy, in the interface with pedagogical innovations and/or educational. Methodologically, it is a bibliographic character research, denominated "state of knowledge", supported by the authors of the area and by the corpus of research, collection registered in the virtual repository of the library of this institution as academic productions deriving from the Pedagogy course and the Program of Master in Education - PPGEDU. Considering that the Pedagogy Course began its activities in the first semester of 2010, and the first TCCs defended date from 2014/1 and the PPGEDU had its first defense that dates from June 1, 2015, the corpus investigated consisted of 14 TCCs and 08 thesis. These studies are related to the specificities of alphabetization and literacy, which reflect the institutional restlessness of professionals and a region that demands attention to the singularity of the subjects inserted in this process, nowadays to their years of age, as a result of Law 11.274 / 2006. Regarding the perspective of the innovation sought some indicators are presented as changes, other perspectives are marked as innovations. In this process, the following can be highlighted: initial and continuing training to teach the six-year-old child, diagnosis as a tool to identify children's diversity and heterogeneity, different forms of grouping and organization in the classroom, recognition of the multiplicity of languages; the children's concern about the practices and methods of memorization and reproduction systematically identified by the studies.

Keywords: Alphabetization and literacy; Research practices; Training of literacy teachers.

1. INTRODUÇÃO

Este exercício de iniciação científica, denominado Trabalho de Conclusão de Curso, inerente à matriz curricular do Curso de Pedagogia, trata inicialmente de inquietações relativas à alfabetização e ao letramento, processos que perpassam as produções deste recorte temático/temporal 2014/2018, presente na formação inicial e continuada para professores alfabetizadores e suas interfaces no curso Pedagogia e no Programa de Mestrado em Educação. Além das discussões conceituais, das reflexões sobre a prática e a partir dela, dentre outras demandas, buscamos identificar que preocupações e ocupações que emergem ante os desafios das mudanças e das intencionadas inovações educacionais, bem como as consequências disso no, e para o processo de formação e atuação profissional.

Nossa escolha de estudo, foi constituída durante as diferentes fases subsidiárias da formação do Curso de Pedagogia, particularmente, as discussões teóricas práticas relativas à alfabetização nos semestres 2017/2 e 2018/1. Definido o enfoque do estudo, nos vinculamos ao projeto matricial já institucionalizado: “Inovação Educacional nos Processos Pedagógicos”. Considerando que o projeto citado tem como objetivo geral produzir estudos exploratórios sobre a inovação educacional, promovida pelos processos pedagógicos em diferentes níveis e espaços formativos, focando os sentidos e significados concebidos e promovidos pela área, nos debruçamos sobre as produções relativas à alfabetização e ao letramento, com recorte institucional.

Nesta perspectiva, considerando que a definição deste estudo associa-se ao projeto matricial e aos seus propósitos, definimos como objetivo geral, cartografar as produções acadêmicas caracterizadas como Trabalho de Conclusão de Curso - TCCs do curso de pedagogia e as dissertações do Programa de Mestrado em Educação, produções vinculadas à alfabetização e ao letramento, na interface com as inovações pedagógicas educacionais. Em razão disso, definimos como problema deste estudo: O que traduzem as produções acerca da alfabetização e do letramento caracterizadas como pesquisas no curso de pedagogia (TCC) e no programa de Mestrado em Educação como dissertações na UFFS, dados os desafios propostos no cenário de inovação pedagógica desejada e/ou demandado para a atualidade?

Ensejamos, pois, ampliar a discussão estabelecida com algumas questões de pesquisa a serem respondidas no decorrer dela, tais como: Que estudos vêm sendo realizados na UFFS, pelo curso de Pedagogia e pela PPGEDU, em atenção à alfabetização e ao letramento no período de 2014 a 2018? Quais anúncios, inovações e desafios estão circunscritos nas produções inventariadas, e que vínculos possuem com as políticas públicas para a

alfabetização como desafios da atualidade? Que sentidos e significados de inovação são concebidos e promovidos pela área em relação à alfabetização e letramento?

Já como **objetivos específicos**: Cartografar as produções acadêmicas caracterizadas como TCCs do curso de pedagogia e as dissertações do Programa de Mestrado em Educação da UFFS, atentas à temática/ problemática da alfabetização e letramento na perspectiva da inovação; Destacar e refletir os anúncios, as inovações e os desafios, trazidos pelos estudos em atenção às demandas anunciadas expressas como exigências ético/políticas da área; Cotejar os sentidos e significados de inovação concebidos e promovidos pela área, tendo em vista o processo de formação inicial e continuada de professores da área.

Com relação à metodologia, trata-se de pesquisa de caráter bibliográfico, denominada “estado do conhecimento”, que busca mapear e discutir a produção acadêmica, com o propósito de dar visibilidade a aspectos privilegiados em determinadas, épocas, contextos e/ou lugares em diferentes campos do conhecimento.

Em razão disso, este estudo, objetivou acessar e dar destaque aos sentidos e significados da alfabetização e do letramento movidos pela discussão da inovação em relação aos desafios destas práticas educativas. A busca citada fora efetuada no repositório virtual da Biblioteca da UFFS, com a caracterização já descrita anteriormente: TCC do Curso de Pedagogia, a partir de 2014/1, e as dissertações do Programa de Mestrado em Educação PPGEDU⁴, a partir de 2015/2, no tocante às produções relativas ao recorte temporal de execução.

Com este estudo, intencionamos construir um quadro sinóptico acerca das produções sobre alfabetização e letramento, dando visibilidade aos compromissos institucionais, aos pesquisadores e aos seus interlocutores teóricos, tendo em vista contribuir com a qualificação da formação inicial e continuada dos professores alfabetizadores da região e seu entorno.

Destacamos, igualmente, que o exercício realizado, nos permitiu identificar rumos e perspectivas do Curso de Pedagogia, com a iniciação científica, bem como os cuidados e a atenção com a área no PPGEDU, no Campus Chapecó (SC), em relação às práticas e processos de alfabetização/letramento.

2. CAMINHO METODOLÓGICO

Metodologicamente, de acordo com Ferreira (2002), trata-se de pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico, denominado “estado do conhecimento”, cujo objetivo é mapear e

⁴ Programa de Pós-Graduação em Educação

discutir a produção acadêmica, com o propósito de dar visibilidade aos aspectos privilegiados no período pesquisado, no contexto/lugar definido pelo estudo neste campo do conhecimento. De acordo com a autora, a pesquisa bibliográfica, do tipo estado do conhecimento, permite discutir e analisar as pesquisas já construídas sobre o tema pesquisado, servindo de suporte para as pesquisas que estão sendo construídas.

Com base nos aspectos apontados, pode-se dizer que faltam estudos que realizam um balanço e encaminhe para a necessidade de um mapeamento que desvende e examine o conhecimento já elaborado e apontem os enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes. O interesse por pesquisas que abordam “estado da arte” deriva da abrangência desses estudos para apontar caminhos que vêm sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros. A realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais. A análise do campo investigativo é fundamental neste tempo de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia (ROMANOWSKI; ENS, 2006. p. 38- 39).

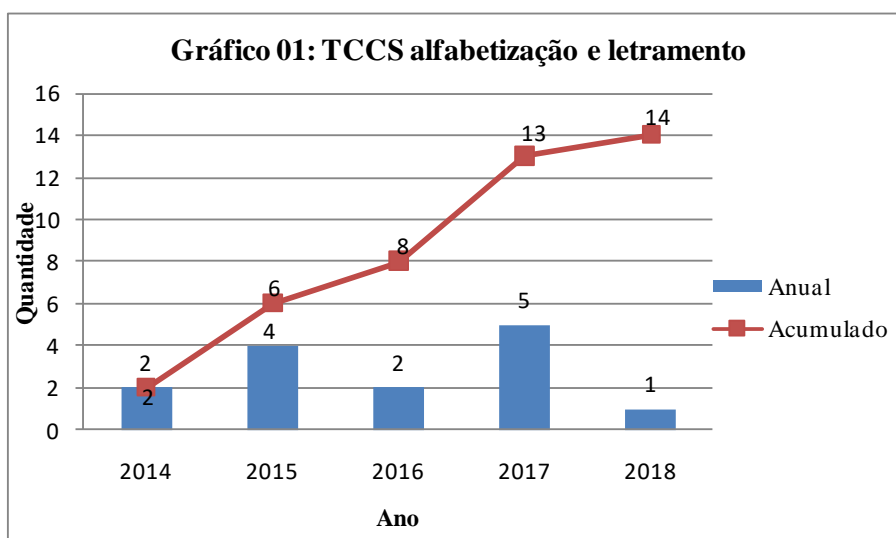
Em razão disso, este estudo, objetiva acessar e dar destaque às produções de alfabetização e letramento, à luz dos sentidos e significados de inovação presentes nestes estudos. A fonte de busca destes dados foi o repositório virtual da Biblioteca da UFFS, no período de outubro de 2018 a fevereiro de 2019, com a caracterização já descrita anteriormente: TCC do Curso de Pedagogia e Dissertações do Programa de Mestrado em Educação, no concernente às produções relativas ao recorte temporal 2014 a 2018, no recorte temático alfabetização e letramento. As produções localizadas foram inventariadas através de quadro sinóptico (APENDICES), organizado com destaque quantitativo, temática, autor, orientador, ano de produção, os autores subsidiários, palavras-chaves, dentre outros.

A análise e interpretação dos resultados deste estudo conta com o suporte teórico da Análise de Conteúdo descrita por Bardin (1979) e sintetizada por Triviños (1989), como pré-análise, análise categorial e análise inferencial. 1. A pré- análise deu se a partir da seleção dos documentos que constituíram a coletânea pré-estabelecida para a busca de TCCs e as dissertações de mestrado do PPGEDA na UFFS, no recorte temporal estabelecido; 2. A análise categorial foi efetuada a partir da exploração do material com a realização de categorias, desta forma, construindo a definição de eixos temáticos; 3. A análise inferencial se caracterizou pelo momento da reflexão, e análise entre o movimento teórico historicamente estabelecido, na relação com os materiais inventariados atentos à temática problemática da alfabetização e letramento.

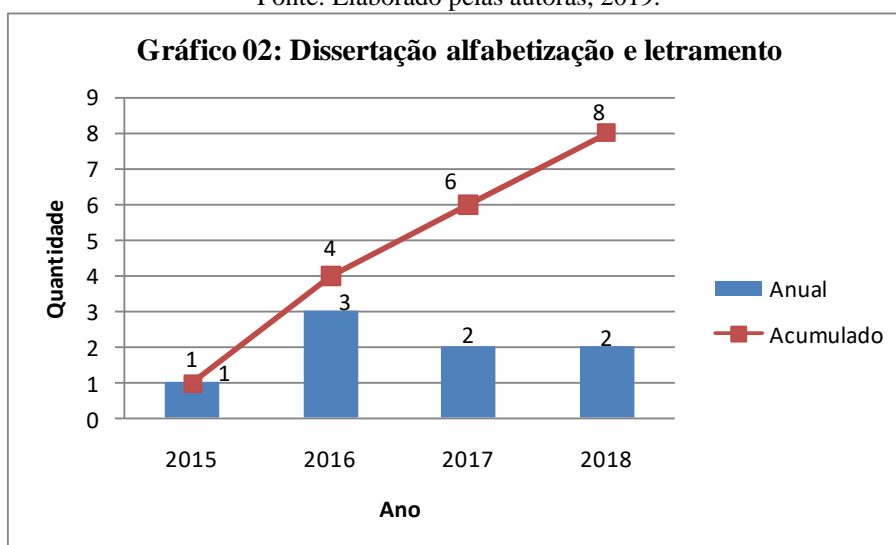
Inicialmente, realizamos a planificação quantitativa, utilizando a expressão de busca que dirigiu a seleção dos materiais: alfabetização e letramento. De acordo com a planificação

a seguir, pode-se observar a presença de inquietudes que circunscrevem a área, tanto na formação inicial (graduação), quanto na formação continuada (pós-graduação stricto sensu).

Optamos pela representação anual e pela representação acumulada no período recorte temporal estabelecido. Gráficos 01 e 02.



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

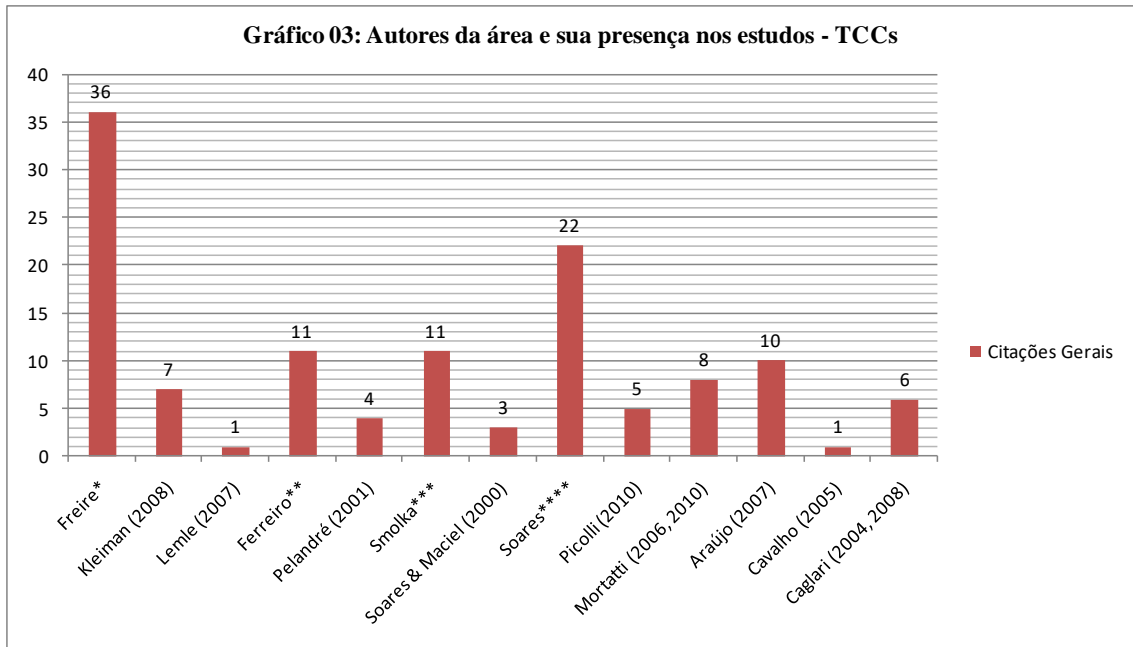


Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

Quantitativamente, observam-se catalogados 14 trabalhos de conclusão de curso, vinculados ao curso de Pedagogia e 08 dissertações de mestrado, vinculadas ao PPGEDU, focadas no recorte temático proposto: alfabetização e letramento, no Campus Chapecó. Ao todo, são 22 produções, exercícios investigativos de ordem inicial e continuada, os quais explicitam a realidade, percepções, concepções e desafios relativos aos processos educacionais da alfabetização e letramento, questionando e problematizando o exposto.

Outro aspecto buscado nos estudos, além dos aspectos explicitados anteriormente em relação à área, deriva dos autores que vêm subsidiando as discussões relativas ao tema nos diferentes trabalhos catalogados. Diante do exposto, pode-se observar que autores como

Soares, Freire, Mortatti, Frago, Araújo, Cagliari, dentre outros. São pesquisadores/autores atentos à temática de alfabetização/letramento, os quais aparecem com mais evidência entre os estudos que se ocupam das singularidades destacadas pelos trabalhos cartografados.



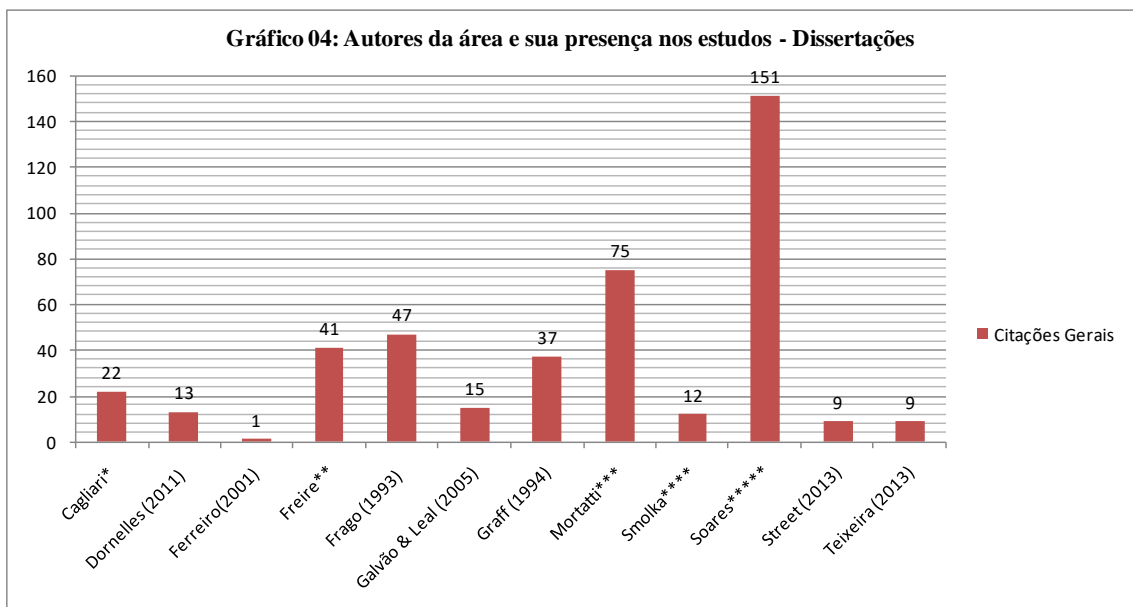
* Freire (1967, 1975, 1980, 1982, 1983, 1987, 1989, 1995, 1996, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2006, 2011, 2012)

** Ferreiro (1985, 1999, 2011,)

*** Smolka (1993, 2004, 2014)

**** Soares (1985, 1986, 1998, 2000, 2001, 2003, 2004, 2007, 2010, 2012)

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.



* Cagliari (1999, 2005, 2009)

** Freire (1977, 1979, 1987, 1989, 1990, 1991, 1992, 1993, 1996, 1997, 1998, 1999, 1994, 2000, 2004, 2005, 2006, 2012, 2016)

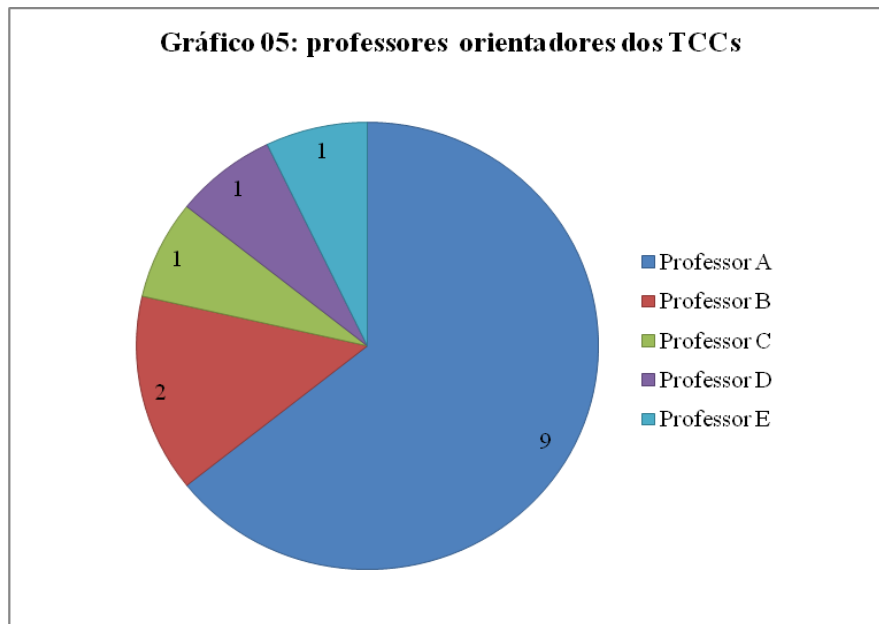
*** Mortatti (2000, 2004, 2006, 2008, 2010, 2011, 2013)

**** Smolka (2001, 2008, 2012)

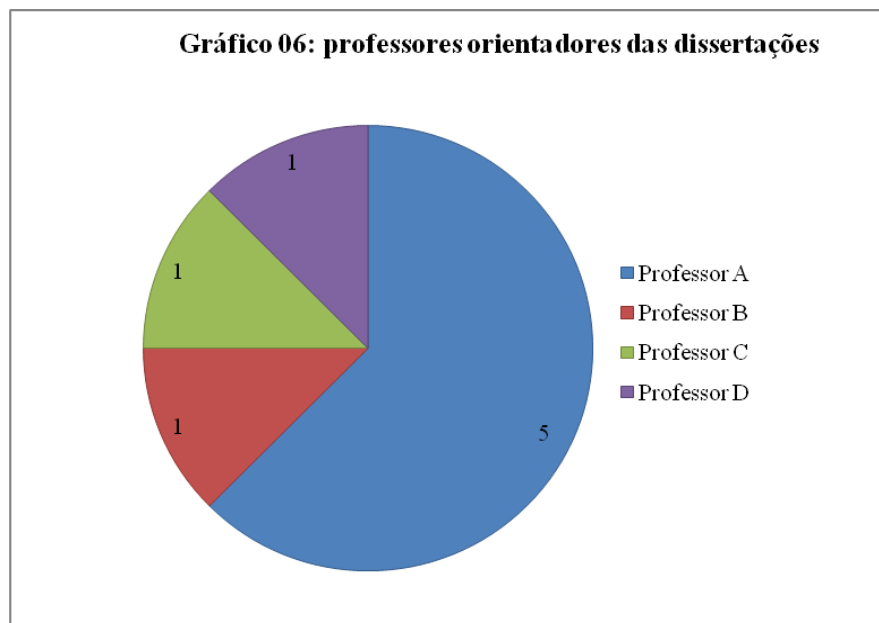
***** Soares (1988, 1995, 1996, 1999, 2000, 2001, 2003, 2004, 2005, 2009, 2010, 2011, 2013, 2014, 2016)
 Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

A expressiva presença de alguns autores revela opções político/metodológicas as quais referenciam processos de alfabetização e letramento meritórias de atenção, em decorrência das perspectivas formativas por eles apresentadas.

Com o objetivo de visualizar a dinâmica institucional relativa às inquietudes quanto ao tema/problema objeto deste estudo, situamos os professores orientadores dos trabalhos de formação inicial e continuada.



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

A partir das perspectivas graficamente representadas, buscamos nos referenciais que

subsidiar as concepções de alfabetização e letramento, a elucidação para os desafios contemporâneos sinalizados pelas demandas da inovação em suas diferentes abordagens e ênfases. Outro aspecto, deriva da presença da iniciação científica no curso de formação inicial, como estratégia formativa pessoal e profissional e a prática da pesquisa no programa de mestrado em educação, como desafio e demanda da formação continuada.

3. A(S) CONCEPÇÃO(S) DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS:

3.1. A alfabetização e o letramento na perspectiva histórica: concepções e implicações político-metodológicas.

O conceito de alfabetização, aliado ao alfabetismo e ao letramento, começou a circular tenuamente pela área por volta dos anos 1980/1990. Embora suas (pré)ocupações datam desde a vinda dos Jesuítas ao Brasil em 1500. Ensinar a ler e escrever para compreender e fazer uso desta aprendizagem tem se apresentado como propósito ético/político da docência e sua materialidade está condicionada a inúmeros fatores, ora explícitos, ora ocultos. Vale destacar que o momento histórico de inserção destas [e de outras] terminologias são distintas, aliadas, outrossim, a diferentes perspectivas teóricas e metodológicas que as embasam (PICCOLI, 2010). Isso posto, pode-se compreender que o êxito e/ou o fracasso da alfabetização, no decorrer da história, estão vinculados a situações e processos que perpassam as intencionalidades, legais, ético/morais, formativas, econômicas, culturais, dentre outras especificidades, presentes nas esferas legislativa, executiva e judiciária no país.

Piccoli (2010) contribui destacando que a palavra *literacy*, proveniente da língua inglesa, demanda atenção, pois ao ser traduzido para a língua portuguesa apresenta diferentes versões: alfabetização, letramento, alfabetismo, lectoescrita e cultura escrita, demonstrando a dinamicidade da língua na nomeação dos processos relacionados à leitura e à escrita. Dessa forma, temos o seguinte problema: quais as contribuições das diferentes designações relacionadas ao ensino da leitura e da escrita, para a garantia da qualidade e do êxito no processo de aprendizagem da língua materna?

Segundo Piccoli, uma das primeiras ocorrências do termo letramento no Brasil esteve presente na obra de Mary Kato, *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, em 1986. Dois anos depois, Leda Tfouni, estabelece uma diferenciação entre alfabetização e letramento no capítulo introdutório de sua obra: *Adultos não alfabetizados: o avesso do*

avesso. Se reportando para 1995, Angela Kleiman traz a presença do termo letramento no título de seu livro: *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*.

A autora Kleiman (2012) apresenta os termos alfabetização e letramento como estudos distintos, enquanto o primeiro é voltado à escolaridade, marca as competências individuais no uso e na prática da escrita, já o segundo absorveu, primeiramente, as mudanças políticas, sociais e cognitivas que acompanharam os usos da escrita na sociedade, posteriormente se voltou para investigar os efeitos da cultura e prática social dos diferentes grupos que utilizam à escrita.

Soares (2003, p. 18), no entanto, explicita o conceito de letramento como sendo “[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita”. A contribuição evidencia a antecedência da alfabetização, o cuidado com a mesma para que ocorra a efetividade do letramento.

Ferreiro (2003) afirma que os termos alfabetização e letramento estão entrelaçados, destaca, igualmente, que o conceito de um estaria compreendido no outro, não podendo ser feita a distinção entre ambos. A autora ainda argumenta que o termo letramento resultou na redução do conceito de alfabetização à decodificação, o que demanda atenção por parte dos alfabetizadores. Afirma não passar de uma etiquetagem conceitual, que fragilizou o processo de alfabetização sistemática.

Em Freire (2006), encontramos a prática e o conceito de alfabetização como processo interligado à leitura de mundo no qual os sujeitos estão inseridos e, a partir desse, é que emerge a leitura da palavra. O destaque que ele faz, é o da necessidade das palavras que compõem o processo de alfabetização pertencerem ao vocabulário dos alunos, palavras que são carregadas de significações da comunidade na qual os alunos estão inseridos, palavras essas que são denominadas pelo educador de palavras “grávidas de mundo” (FREIRE, 2006, p. 20).

A concepção de alfabetização freireana é, portanto, um ato político, criador de conhecimento que pode ser relacionada ao conceito de letramento em uma perspectiva sociológica, já que **o entendimento crítico do ato de ler ultrapassa a decodificação da linguagem escrita, estendendo-se na compreensão do mundo e na ação política do ser humano na sociedade**⁵ (PICCOLLI, 2010, p. 261).

⁵ Grifo nosso.

Concebendo e assumindo a alfabetização enquanto ato político, o que ultrapassa os processos de codificação e decodificação, Freire, nos permite compreender que a concepção definida e assumida é o que nos orienta a assumir a escrita, o aprender a escrever como ato cultural, como atos criadores e propulsores da cultura.

Os diferentes entendimentos e/ou concepções de alfabetização e letramento traduziram-se em práticas de alfabetização e processos de letramento, muitas equivocados em relação às práticas de aprender a ler e escrever, bem como a sua efetividade enquanto processos sociais, como necessidades culturais, indispensáveis a todos os cidadãos, sejam eles, crianças, adolescentes e/ou jovens, a mais ou menos tempo, independentemente da época, espaços e contextos.

Em razão disso, ao concebermos e assumirmos as práticas de leitura e escrita como atos de criação cultural, tomamos consciência, de acordo com Bianchetti (2002), de que vivemos num mundo movido a base de signos. Signos esses, que possuem significantes e significados, os quais igualmente precisam ser (re)significados em seus tempos e espaços, de modo a cumprir sentido aos seus usuários.

Compreender alfabetização como o uso da leitura e da escrita em práticas sociais, é perceber que os sujeitos podem não saber ler e escrever, mas podem, de certa forma, ser letrados, pois, mesmo um analfabeto que vive em um meio no qual a leitura e a escrita se fazem fortemente presentes, há quem se interessa por ela ao ouvir a leitura de um jornal feita por uma pessoa alfabetizada, recebe cartas que outros leem para ele, ou dita uma carta para escreverem, esse sujeito está se envolvendo em práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2003). Porém, a responsabilidade formal da escola em relação ao processo de escolarização, quando assume a materialidade do processo de ensinar a ler e escrever, através da alfabetização precisa fazê-lo tendo em vista a cidadania.

As alterações conceituais, com novas palavras, evidenciam novos fenômenos, assim ocorreu com a palavra letramento, segundo Soares (2003, p. 45) “a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e a escrever”. O desafio pontual reside no uso social destes processos de aprendizagem: o que faço com eles e/ou a partir deles? Como me relacionar com as práticas de leitura e escrita no cotidiano?

Tfouni, Pereira e Assolini, (2018), defendem dizendo que alfabetizar sem considerar o letramento reduz o processo de leitura e escrita a um mero ato mecânico automático de codificação/decodificação de sinais gráficos, o que não constrói resultados na vivência dos sujeitos, pois não os torna letrados. Aprender a ler e a escrever como se fosse um processo de

cifração/decifração, acaba fazendo com que se realize um automático e robótico processo de repetição.

Entre as concepções apresentadas, vale destacar que, embora se configurem com conjuntos de palavras diferentes, seus propósitos dão conta de que há saberes prévios que precisam ser considerados para o processo de alfabetização e que este precisa cumprir a especificidade que lhe é devida, ensinar a ler e escrever, para fazer uso social destes saberes, atualmente configurado como letramento.

As alterações conceituais traduzem esforços e exigências sociais que precisam ser ampliadas, as quais, atualmente, vêm sendo denominadas mudanças e/ou inovações.

3.2. Entre os desafios políticos, demandados à alfabetização e ao letramento, emerge a inovação com concepções e ênfases diversas.

Reconhecidos os movimentos históricos da Educação do Brasil e, particularmente, da alfabetização no Brasil, é permitido compreendermos que, desde a ocupação no país, vivemos movimentos de avanço e recuos, os quais impactaram e impactam até a atualidade na cidadania do povo brasileiro, de especial maneira no que concerne à alfabetização: o aprender a ler e a escrever, para ler e escrever.

Focamos em meados dos anos de 1970, aproximadamente, mobilizados pelas discussões do mundo do trabalho e dos desafios da qualidade demandados pela indústria, em que a educação vem sendo impulsionada, e/ou desafiada, a responder às demandas dos múltiplos avanços: culturais, políticos, tecnológicos, entre outros, exigindo adequação ao contexto no qual está inserida. Exigências as quais requerem a compreensão das ferramentas disponíveis por meio da aprendizagem da leitura, da escrita e da materialidade social destas práticas como compromissos, privilégios de alguns, em detrimento de outros.

Pesquisadoras da área da educação, tais como: Carborell (2002); Leite, Genro e Braga (2011) e Audy (2017) questionam a relevância da compreensão e da necessidade de assumir as discussões relativas às mudanças, as quais impactam e objetivam provocar reflexões e avanços qualitativos na educação. Em razão disso, as discussões relativas à “inovação” ampliam e redefinem possibilidades diversas, bem como, desejos sociais que alcançam toda a sociedade na atualidade, superando o desejo de resposta à apenas alguns segmentos da sociedade.

A concepção de inovação assumida pela economia, pela indústria e pelos diferentes segmentos tecnológicos, viabiliza uma educação que responda fortemente às suas expectativas

de lucro, prerrogativa essa, que vem alcançando a educação, na maioria das vezes ora considerando, ora em detrimento da cidadania. Em razão disso, as práticas pedagógicas e suas mudanças demandam questionamento das certezas e explicitações acerca das subjetividades que as caracterizam.

A inovação pedagógica vem para alterar uma certeza, produzir dúvidas, gerar inquietações, para ajudar a pensar diferente do modo considerado normal, para ativar outras zonas do cérebro que não aquelas do caminho neural preferencial. A inovação pedagógica está para desestabilizar o pensar reprodutivo e instalar em seu lugar a inquietação, a ansiedade pelo saber mais, pelo entender o que não se entende, por compreender pontos de vista que à primeira vista podem parecer distanciados entre si (LEITE; GENRO; BRAGA, 2011, p. 25-26).

As autoras assumem a inovação pedagógica como geradora de dúvidas e inquietações, como questionamento das certezas, dado o movimento da informação, conteúdo e conhecimento, tríade que precisa ser explicitado no interior dos processos educacionais em todos os níveis. Tratam, pois, do conhecimento como algo questionável e que pode ser refutado ou adequado, priorizando diferentes modos de ser, fazer e pensar, favorecendo a troca de conhecimentos em favor da aprendizagem dos sujeitos, distante da realidade que os cerca. Destacam ainda que:

Uma inovação é pedagógica porque reconfigura ou favorece a disputa entre saberes e poderes na sala de aula, porque convive e dá guarida às discontinuidades e incertezas do conhecimento, porque entra em conflito com os paradigmas tradicionais e acolhe o pensar e o fazer democrático (LEITE; GENRO; BRAGA, 2011, p. 38).

O pensar e o fazer democrático, considera a diversidade como princípio educativo. Carborell (2002, p. 9), diz que a inovação na educação se constituiu numa “[...] autêntica aventura, uma apaixonante viagem marcada por dificuldades, paradoxos e contradições, mas também por possibilidades e satisfações”. Em razão disso, diz que a escola assume o papel de instituição promotora da mudança e da inovação quando se assume como ambiente permeado de experiências pessoais e coletivas, que precisam ser alcançadas.

(1) A mudança e a inovação são experiências pessoais que adquirem um significado particular na prática, já que devem atender tanto aos interesses coletivos quanto aos individuais. (2) A inovação permite estabelecer relações significativas entre diferentes saberes, de maneira progressiva, para ir adquirindo uma perspectiva mais elaborada e complexa da realidade. (3) A inovação procura converter as escolas em lugares mais democráticos, atrativos e estimulantes. (4) A inovação procura estimular a reflexão teórica sobre as vivências, experiências e interações da classe. (5) A inovação rompe com a clássica cisão entre concepção e execução, uma divisão própria do mundo do trabalho e muito arraigada na escola mediante o saber do

especialista e o "não saber" dos professores, simples aplicadores das propostas e receitas que lhe são ditadas. [...] (CARBORELL, 2002, p. 21).

A conexão mudança, inovação são apresentadas como desafios necessários na conjuntura educacional vigente, demandando do sujeito e da coletividade perspectivas de atuação atentas a necessidade da significação do fazer educacional, atribuindo às instituições educacionais papéis diferenciados para agregar valor e estimular a efetiva participação dos sujeitos, conectando-se a um mundo em pleno processo de mudança, mas que não cerceia nem ignora sua história, da qual é, ou deveria ser, protagonista efetivo.

[...] A inovação acontece com gente, com seres humanos em relação. Não ocorre distante do epistemológico e do ontológico, do social e do político, pois no nível mais amplo de generalidade envolve pensar o que é o mundo em que vivemos e o que somos nós em relação a ele (LEITE; GENRO; BRAGA, 2011, p. 33).

Com o propósito de melhor compreender conceitualmente a efetividade da inovação na educação e suas práticas consequentes quanto aos processos de alfabetização e letramento, nos desafiamos a adentrar as produções acadêmicas do Curso de Pedagogia e do Programa de Mestrado em Educação para, através destes, evidenciar os cuidados com a temática/problemática em uma instituição nascente nesta década. Elencamos a pesquisa em caráter inicial e continuado por entendermos que este movimento formativo, também, vem se constituindo, embora inicial, num movimento de inovação significativa.

Nestas perspectivas, ainda silenciadas no interior de alguns processos educativos, embora discursivamente representadas, de acordo com Audy (2017), ancoram-se nas pesquisas científicas as quais sinalizam que “Inovação é mais do que a ideia aplicada, executada. E que [...] inovador não é quem tem boas ideias, inovador é quem tem a capacidade de, com uma boa ideia nas mãos, transformar o mundo ao seu redor, agregando valor [...] (AUDY, 2017, p. 75).

Em razão disso, dentre os múltiplos desafios que circunscrevem as demandas de um curso de graduação, que busca agregar valor, neste caso o Curso de Pedagogia, apresentamos como esforço inovador, como perspectiva, também, inovadora, necessária à formação discente em prol da construção da atitude investigativa, a formação inicial para a pesquisa como possibilidade de trabalho de conclusão de curso.

3.3. A pesquisa na formação inicial: o trabalho de conclusão de curso como estratégia formativa

A formação inicial de professores subsidiada pela pesquisa enquanto estratégia de formação e qualificação pessoal e profissional vem contribuindo para a constituição de um profissional docente, questionador, sujeito crítico/reflexivo de sua prática, alguém que busca aprimorar seus conhecimentos constantemente, através de um processo analítico reflexivo acerca dos seus múltiplos fazeres.

Saul e Saul (2016) sublinham, em seus estudos, a necessidade dos professores assumirem-se como sujeitos de sua formação, junto às instituições formadoras, vez que uma postura crítica e curiosa perante os desafios do cotidiano escolar, atribui à formação novas perspectivas, bem como o poder de transformar a educação pela educação. Em razão disso emerge a

[...] necessidade do fortalecimento de políticas democráticas de formação docente, que viabilizem ações contra-hegemônicas nas escolas e em outras instituições formadoras, impulsionando a luta dos educadores por condições mais dignas de trabalho e por uma educação de melhor qualidade para todos (SAUL; SAUL, 2016, p.32).

Freire (1996) destaca que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. (FREIRE, 1996, p. 39). A reflexão crítica sobre, e a partir da prática, materializa-se na efetivação de políticas públicas, as quais possam garantir formação inicial e continuada coerente com os desafios contemporâneos, condições dignas de trabalho e formação, carreira docente, articulação institucional e interinstitucional, dentre outras fragilidades, as quais inquietam educadores, educandos e cidadãos conscientes.

Diante do exposto, nos aportamos em Galiazzi e Moraes (2002), as quais evidenciam que a prática da pesquisa se nutre de inquietações do pesquisador e que o educar, pela pesquisa, leva os docentes a questionarem-se quanto aos seus conhecimentos, suas ações e as consequências de tais. Isso posto, reitera-se que a reflexão sobre a própria prática qualifica sistematicamente os fazeres docente e discente.

Logo, a pesquisa emerge como uma estratégia de formação dos profissionais em caráter inicial e continuado, tendo em vista a qualificação do currículo, a definição de técnicas de ensino, singularidades e processos atentos às especificidades dos processos educativos

relativos ao ensinar e ao aprender. Entre os maiores desafios do processo de formação na atualidade e das ações docentes subsequentes, emanada a necessidade de conhecer os estudantes e suas peculiaridades, particularmente em suas formas de aprender, contextos culturais, práticas sociais, dados que direta e ou indiretamente impactam nas decisões acerca dos processos de ensino/aprendizagem.

Para isso nos desafiamos a conhecer o que vem sendo pesquisado acerca da alfabetização e suas interfaces na instituição à qual estamos vinculadas. Por sermos uma universidade jovem, situada na região da grande fronteira sul, na cidade de Chapecó e seu entorno, o público aqui matriculado na graduação advêm do SISU, movimento nacional de mobilidade dos estudantes com presença de um extremo a outro do país na graduação e na pós-graduação. Mais especificamente no, Mestrado em Educação, temos acolhido estudantes do entorno: região oeste de Santa Catarina, Noroeste do Rio Grande do Sul e Sudoeste do Paraná.

Gisi e Eyng (2006) sinalizam que, compreender as razões que justificam a inserção da iniciação à pesquisa, como parâmetro formativo, significa, também, reconhecer que as principais mudanças na sociedade estão vinculadas aos avanços técnico-científicos, o que, por extensão, traduz-se em exigências profissionais para o professor no, e para contexto da sala de aula

Assumir os desafios da sociedade, repensar a escola e a prática profissional do professor, coaduna com o inacabamento e a incompletude humana, reiterada por Freire em seus múltiplos estudos.

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem tratar sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível. É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente (FREIRE, 2000, p. 64).

Dadas as singularidades das concepções de alfabetização e letramento que ancoram esta reflexão, tal como o aprender a ler e a escrever, assim como o estado e/ou condição que este assume, ao aprender a ler e a escrever, situa-se o reconhecimento de que inovar significa avaliar, rever, criar, conhecer, assumir as práticas aprendidas nos contextos e lugares junto a sujeitos que ali estão, aliados as suas expectativas e demandas conjunturais. Vale destacar que,

[...] a formação se faz neste processo dialético, nesta trama de aprender ensinar aprender. E, por isso, podemos dizer que os saberes e conhecimentos implicados nas atividades de ensino das professoras [res] são elementos das suas experiências de vida que constituem seu processo identitário (DIAS, 2011, p. 42).

A constituição do processo ético identitário anunciado, requer compromisso político governamental, institucional dos diferentes sujeitos envolvidos no processo formativo, tendo em vista valorizar a história constitutiva e constituidora, como movimento para além da fluidez apresentada como referência na contemporaneidade. Vivemos uma sociedade cujas mudanças, alterações e inovações circunscrevem novos fazeres e dizeres. O que nos coloca frente a frente com a necessidade de analisarmos o que viemos fazendo e quais as implicações destes movimentos, no processo de ensinar nossas crianças, adolescentes e jovens a lerem o mundo.

Em razão disso, nossa ocupação com os anúncios, desafios e possibilidades em relação à alfabetização e o letramento na interface com a inovação realizados no PPGEDU e no Curso de Pedagogia do Campus Chapecó (SC), nos permitiram o diálogo teórico prático que segue.

4. RESULTADOS DA PESQUISA

Á vista do exposto, os olhares teórico/práticos em destaque, contribuem sobremaneira para compreendermos o intencionado com o estudo e os resultados alcançados. Na UFFS, no recorte temporal efetuado, (2014-2018)⁶ cartografamos 22 (vinte e dois) trabalhos atentos às discussões de alfabetização/letramento. No concernente à inovação, mediado pelas concepções em destaque no texto, entendemos que a mudança é inevitável e que se faz necessária, na medida em que mudam os sujeitos, os perfis, os processos, os métodos, dentre outras singularidades.

Para circunscrevermos o objeto, fizemos a leitura integral dos trabalhos inventariados (artigos e dissertações) e, na sequência, efetuamos algumas aproximações, aqui denominadas categorias organizativas, considerando os aspectos que emergem como ocupações, (pré)ocupações e ou desafios atentos às necessidades relativas aos processos e práticas de alfabetização e letramento em suas múltiplas interfaces, tais como: a formação inicial e continuada; a alfabetização/letramento e os vínculos, socioculturais; a interdisciplinaridade; e as possibilidades de inovação: as novas tecnologias e uso de recursos digitais no processo ensino/aprendizagem, os desafios das múltiplas linguagens e a perspectiva da ludicidade.

⁶ O Curso de Pedagogia teve as primeiras defesas de TCCs em 2014-1. O Programa de Mestrado em Educação teve sua primeira defesa em 2015_1.

a) Formação inicial e continuada: demandas e implicações.

Dentre os múltiplos desafios em destaque nos estudos inventariados, cujas implicações alcançam a formação inicial e continuada, figuram as alterações nas concepções de alfabetização e letramento, a mudança na legislação, os diversos repertórios culturais das crianças, as atitudes das crianças frente aos novos universos formativos disponíveis, a diversidade de práticas e processos de ser e fazer o movimento alfabetizador, no universo em destaque.

Considerando que, no ano de 2006, a Lei 11.274 ampliou o Ensino Fundamental de oito para nove anos, de acordo com Schneider (2017, p. 12) esta aprovação provocou alterações significativas “na concepção de criança, na metodologia de ensino, no projeto político pedagógico da escola, entre outras perspectivas”. Dentre os múltiplos desafios, situamos o descuido com

⁷[...] a não adaptação da estrutura física das unidades escolares e das salas de aula; a improvisação e ou a transposição do currículo da 1ª série para o 1º ano; a falta de formação inicial e continuada compatível com as necessidades e mudanças; o não acompanhamento pedagógico; o saudosismo das crianças, quanto a educação infantil, entre outras particularidades (SCHNEIDER, 2017, p. 20).

Diante disso, a autora indaga se realmente o Ensino Fundamental de nove anos trouxe benefícios à criança. Sua problematização segue: “que convicção temos de que esta política pública de ingresso na alfabetização ao seis anos enseja a cidadania e que isso será viabilizado igualmente a todas as crianças brasileiras?” (SCHNEIDER, 2017, p. 11). A indagação do estudo (re)coloca uma discussão que vem acompanhando os processos educativos e as práticas formativas iniciais e continuadas.

No estudo de Moreira e Vicente (2017), abstraímos que saber ler e escrever era o que se exigia dos alunos no início do século. Atualmente, além deste saber, a escola precisa ensinar os alunos a fazerem uso social das práticas de leitura e escrita, com apoio das tecnologias digitais e comunicativas, dentre outros desafios. Sem generalizar, cabe destacar que as crianças adentram a escola com a “compreensão das tecnologias, dos jogos eletrônicos, de filmes, dos desafios ambientais, social e sócio educativos, dos diferentes idiomas, da arte, da música, dentre outras linguagens” (MOREIRA; VICENTE, 2017, p. 05), o que de sobremaneira altera as necessidades e demandas do professor alfabetizador.

Nesta perspectiva, cabe-nos problematizar: Quem tem contribuído na construção da leitura de mundo que as crianças estão construindo? Como a escola e a família vêm se

⁷ As citações em itálico são excertos dos estudos inventariados, dispostos a 4 cm da margem esquerda.

ocupando disso? Como as tecnologias estão sendo estudadas e assumidas na sala de aula? Quais suas possibilidades e contradições? Que linguagens traduzem? As problematizações em destaque traduzem-se em novas demandas.

As novas demandas estão implicadas na realidade e nas necessidades dos educandos inseridos nos processos de alfabetização. Por conseguinte, traz à pedagogia e às suas práticas educativas, novas exigências.

A exigência de uma pedagogia renovada passa pela ampliação de possibilidades, vez que todos os espaços e ambientes, tais como a rua, o computador e suas ferramentas, as demais tecnologias virtuais, o mercado, a locadora, a padaria, a praça, o deslocamento no transporte urbano e ou rural, etc., são espaços possíveis de aprendizagem para além da escola, a qual precisa aproximá-los de si o máximo possível, e assumir-se, como mediadora (MOREIRA; VICENTE, 2017, p. 17).

A sinalização descrita permite que, na viabilização do processo educativo da alfabetização, novos olhares sejam trazidos para a sala de aula, enquanto espaço cuja gênese vai se alterando substancialmente. Reolon e Kunzler (2017) sinalizam novas práticas educativas e de planejamento, enquanto princípios formativos.

Discutir representações de planejamento e de prática educativa, como exercícios formativos situados no cotidiano da sala de aula, tem se tornando um momento especial, porque a reflexão sobre o fazer, sobre o registrado, ganha força, porque o educador se percebe como sujeito em movimento, em aprendizagem, compreendendo a escrita do fazer e do como fazer, para além de uma atividade obrigatória (REOLON; KUNZLER, 2017, p. 09).

Além da dinâmica das novas linguagens, espaços, processos, práticas educativas e seus registros sistemáticos, temos a viabilização de políticas públicas, as quais corroboram com os desafios em destaque. Maciel (2017), ao abordar políticas públicas, julga necessário evidenciar a diferença entre política e política pública, essa diferenciação é fundamentada em Parada (2006), observa que a política e as políticas públicas são entidades diferentes, mas que se influenciam reciprocamente. As duas se relacionam com poder social, mas a política apresenta um conceito amplo, relativo ao poder geral, as políticas públicas correspondem a soluções específicas de como manejar os assuntos públicos.

Abreu (2017) destaca que os programas de alfabetização são resultados/consequências de posições teóricas apoiadas em, e por interesses políticos. Diz ainda que a década de 1990 foi marcada pela perspectiva neoliberal no Brasil, o que trouxe consigo mudanças significativas, como investimentos no Ensino Fundamental. Exemplos disso são a criação do FUNDEB, a LDB, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e a formulação dos

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Subsidiado por acordos e recursos internacionais, o Brasil, adotou uma concepção de educação como serviço e não um direito, ligado ao discurso de modernização, educação inclusiva e promotora de equidade social, essencial para seu desenvolvimento, ante o sistema capitalista: implementando a alfabetização mínima.

Outro aspecto em destaque no estudo de Abreu (2017), no que se refere à descontinuidade das políticas públicas educacionais, particularmente as vinculadas à alfabetização, o que cria obstáculos para superação dos problemas, devido a ser um movimento lento, que deveria ir além das trocas de governo.

Dentre os desafios a serem assumidos pelas instituições formadoras e pelos estudantes/professores em processo de formação, Abreu e Maronesi (2015) evidenciam a necessidade da circularidade das produções acadêmica para a qualificação e formação docente. Entre as inúmeras questões assumidas, propostas analisadas e discutidas sobre a alfabetização e o letramento destacam que muitos professores alfabetizadores ainda não têm a clareza acerca dos conceitos e especificidades, relativas às simplificações da alfabetização com letramento e do letramento com alfabetização.

Em relação ao compromisso ético formativo, Oliveira (2015) vê a necessidade da constituição de grupos de estudo e de políticas de formação inicial e continuada para dar circularidade às produções catalogadas, revelando novas perguntas, desafios e oportunidades de formação, olhando para as expectativas das instituições, dos profissionais e da nossa sociedade quanto ao letrar alfabetizando e ao alfabetizar letrando (CARVALHO, 2005).

O estudo de Maciel (2017) corrobora com isso, apresentando a necessidade da formação continuada. Nóvoa (2003, p. 23), evidencia que “[...] o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”.

Para Abreu, Maronesi (2015), o processo de formação continuada tem o propósito de buscar e construir a inovação partindo de indagações sobre a própria prática educativa. É preciso, pois, compreender as mudanças e, por extensão, as novas atitudes como exigências situadas no perfil dos sujeitos e nas realidades que circunscrevem seu percurso formativo. Para Peretti (2016), a realidade que se anuncia muitas vezes não se apresenta ao pesquisador/professor à primeira vista.

Ferrari (2018) contribui apresentando a pesquisa como alternativa que qualifica os processos de formação. Pois, é através dela que se renova o ensino, contribuindo para a superação dos dilemas cotidianos vivenciados na escola. Nesse sentido, as políticas

educacionais precisam ser pensadas para auxiliar o professor, de modo que se torne pesquisador de sua prática.

Bordignon (2016) revela em seu estudo que a alfabetização e o letramento ganharam relevância nos últimos anos nos cursos de formação inicial e continuada de professores, os quais buscam aperfeiçoamento teórico para fundamentar o ensino da escrita em “caráter sócio-histórico-cultural” (GONTIJO, 2014. p. 43). Diz ainda, que as políticas públicas de escolarização têm modificado a realidade brasileira, diminuindo o número de analfabetos, mas não a abolindo.

Outro aspecto trazido do estudo de Bordignon (2016) e que demanda cuidados na formação inicial e continuada na formação do professor, advêm do ensino da escrita, o qual alcança ambos os sujeitos: professor e estudante. O ensino da escrita ocorre através do processo de reflexão do conhecimento construído coletivamente, posteriormente relacionando-o com “as tecnologias e as novas formas de linguagem e de letramentos” (BORDIGNON, 2016, p. 72).

Dentre os destaques desta categoria, emerge a atenção as novas tecnologias digitais e comunicativas; as atitudes do professor que, tanto na formação inicial quanto continuada, ocupa-se do seu processo formativo; as políticas públicas para além de projetos de poder inerentes a governos; a compreensão dos processos de ensinar e de aprender a ler e escrever, cujas funções sociais objetivam a formação cidadã; e o conhecimento de si e do outro, como compromissos ético políticos das instituições e de suas ocupações.

Segundo Ferrari (2018), na formação de professores, podemos perceber que existem várias orientações educacionais, mas em geral, oscilam entre a construção da cidadania moderna e a competitividade internacional. Incluem diversos conceitos, entre elas a participação e equidade social eficiência e efetividade, valendo para as instituições e os sujeitos. Buscando fazer com que o indivíduo se torne parte de uma sociedade cada vez mais embasada no e pelo conhecimento. Destaca, igualmente, que, na atualidade, a formação de professores ocupa um lugar de grande destaque. Assim, a qualidade na formação dos educadores ocupa um lugar central na construção de um processo educativo voltado ao aprimoramento do olhar crítico e reflexivo do estudante, sendo capaz de enfrentar situações e de propor mudanças nos ambientes onde estão inseridos.

b) A alfabetização/letramento e os vínculos, socioculturais dos estudantes e suas realidades.

Dentre as múltiplas habilidades formativas necessárias ao professor alfabetizador, situamos a escuta atenta como a principal ferramenta de diagnóstico das necessidades e interesses das crianças. Schneider (2017, p. 21), destaca que a escuta atenta subsidia “as ações educativas do planejamento anual/diário, que se ancora nas múltiplas vozes e linguagens”.

A organização e a constituição de vínculos entre os sujeitos e sua realidade decorrem do planejamento como um exercício significativo, tanto para a criança, quanto para o professor. O ato de planejar como “exercício de provisionamento do fazer docente, pautado nas demandas dos sujeitos, do currículo, do contexto e do processo educativo” (SCHNEIDER 2017, p. 16), reconhece a ação educativa como compromisso político.

O Ensino Fundamental de nove anos, com a inserção de mais um ano, traz para a escola a reafirmação de que, “não se trata de supressão de etapas, de negação do brincar e da brincadeira, trata-se de um processo formativo no qual o professor precisa levar em conta o conhecimento que cada aluno traz para a sala de aula” (SCHNEIDER 2017, p. 12). Na mesma perspectiva, Moreira e Vicente (2017, p. 23) destacam que “utilizando e resgatando os espaços que já fazem parte da sua vida, possibilitando-lhe acesso a novos ambientes como meios, recursos, valorizando seu conhecimento prévio, sua cultura e/ou referenciais, permitimos que a criança seja a protagonista” (MOREIRA; VICENTE, 2017, p. 23).

[...] o protagonista desses espaços são as crianças, sujeitos de todo e qualquer ambiente alfabetizador, pois são eles que usufruem, que ocupam e se ocupam desses ambientes, seja brincando ou interagindo, seja estudando e/ou alterando o contexto, essa criança se desenvolve socialmente e pessoalmente pelas múltiplas relações que estabelece (MOREIRA; VICENTE, 2017, p. 22-23).

Vale destacar que é compromisso, função social da escola, do professor e do processo educativo, considerar os saberes, valores, perspectivas, virtudes, contradições que a criança ao entrar na escola traz consigo. Vez que é portadora de:

[...] um nome, uma história, a história da sua família, um corpo, uma linguagem corporal, presente no vestir, no calçado em uso, nos diferentes portadores de marcas, logomarcas, letras, números, cores formas, texturas, enfim, de diversos e múltiplos bens culturais (MOREIRA; VICENTE, 2017, p. 11).

A consideração, a sensibilidade da leitura dos fatos e possibilidades em destaque, não desconfiguram a escola, enquanto instituição formal, cujo currículo, de acordo com Sacristán (2013, p.09), “[...] não é apenas um conceito teórico útil para explicar o mundo globalizado, mas também se constitui em uma ferramenta de regulação das práticas pedagógicas”.

As práticas pedagógicas por sua vez, de acordo Reolon e Kunzler (2017), visam “a superação das práticas de memorização, a substituição dos textos desconectados do mundo e da vida, dados os sinais de exaustão e de queixas cotidianamente identificados, fazem-se necessárias” (REOLON; KUNZLER, 2017, p. 20).

A escola, por sua vez, irá desempenhar seu papel, “[...] na medida em que, partindo daquilo que a criança sabe, ela for capaz de ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos” (REGO, 2011, p. 108). Oliveira (2015), amparada por Pelandré (2001), ressalta o papel do professor como mediador entre os conhecimentos trazidos pelos estudantes com as diferentes modalidades e linguagens em diferentes papéis na relação alfabetização-letramento.

Dentre as múltiplas possibilidades demandadas às classes de alfabetização, às escolas e aos professores, temos a realidade das crianças, sejam elas quais forem, a temos como ponto de partida. Se a criança for do campo e/ou da cidade, do centro e/ou da periferia, o respeito ao seu fazer-se gente, estudante, cidadã, clama pela consideração de que os processos de fala, leitura e escrita, podem e devem contribuir, sobremaneira com as suas possibilidades sociais e culturais.

Dentre os desafios que circunscrevem a possibilidade do alfabetizar letrando e do letrar alfabetizando, emergem as múltiplas linguagens e sua percepção para além da organização curricular sistemática. Isso está implicado no reconhecimento da multiplicidade de línguas, linguagens, sons, cores, formas, ícones, signos e significados que demandam atenção, numa perspectiva interdisciplinar: postura de acolhimento que se faz necessária, na diversidade de sujeitos e suas singularidades.

c) A Interdisciplinaridade como nova postura ante as rupturas, (des)continuidades

As ações educativas dos alfabetizadores requerem planejamento interdisciplinar mediado pelo(s) diagnóstico(s) diário(s), compreendidos como diálogos com o cotidiano, organizados a partir de situações reais e significativas, com auxílio de “diferentes estratégias de oralidade, escrita e leitura, apoiadas em diferentes gêneros textuais: sonoros, virtuais, estéticos, plásticos, dentre outros” Becker e Pappis (2018, p. 26-27).

Para Maciel (2017), o tema interdisciplinaridade tem obtido “popularidade” nos últimos tempos, de modo especial nos espaços escolares. Embora as diversas discussões em torno do tema acabam na maioria das vezes ficando no debate, não avançando na compreensão do que se constitui e da constituição uma prática interdisciplinar, o movimento ainda se faz necessário, para avançar na perspectiva do desejável.

Peretti (2016) destaca que, ao analisar os Projetos Políticos das redes pesquisadas, foi possível constatar que a concepção de currículo fundamentada no eixo interdisciplinar, sinaliza que as práticas interdisciplinares no ciclo de Alfabetização se apresentam como uma prática/tentativa de superação dos desafios a serem enfrentados.

Segundo Abreu (2017) o PNAIC⁸ assume uma concepção de alfabetização como um sistema notacional, viabilizado com o propósito de desenvolver as funções psicológicas superiores, a superação da fragmentação de conteúdos e disciplinas, tendo em vista práticas e processos de alfabetização/letramento que levarão o sujeito à emancipação humana, com elaboração de conhecimentos críticos voltados a mudança da sociedade.

Segundo Garcez (2015, p. 58), tanto para os estudantes, quanto para os professores gêneros textuais diversos, tais como, canções, música clássica, comédias musicais, dramas, fábulas, textos informativos, recreativos, contextos de vivências cotidianas, vão possibilitando a pesquisa, a reflexão e a percepção das conexões existentes entre a realidade da vida e da escola.

A interdisciplinaridade, enquanto prática político-pedagógica desejável ao processo de alfabetização, particularmente nos ciclos iniciais, visa à superação das práticas isoladamente vividas no interior das escolas, em especial, pelos professores iniciantes. Com raras exceções, professores alfabetizadores e as crianças estão sozinhos no processo de alfabetização, não são ouvidos/acolhidos pela escola, pelos coordenadores pedagógicos, pelos pesquisadores e pelas instituições formadoras universidades. Se fossem mais ouvidos como sujeitos do processo de alfabetização/letramento, isso contribuiria para a consolidação da cidadania desejada pela sociedade (BECKER; PAPPIS, 2018).

d) Possibilidades de inovação: novas tecnologias e uso de recursos digitais no processo ensino/aprendizagem.

Limberger e Rolim (2015) apresentam estudos acerca dos usos e (des)usos da linguagem digital, dando ênfase à formação inicial e continuada, de modo que os estudantes e professores sejam alfabetizados nas múltiplas linguagens. Reiteram que não basta saber ler e escrever, é preciso saber utilizar as diferentes e diversas ferramentas da leitura e da escrita no seu cotidiano.

Ainda Limberger e Rolim (2015), por meio de “estado do conhecimento” apontam que capacitar os professores aos usos das tecnologias digitais propicia um ensino mais

⁸ Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa.

significativo. Sem serem pretensiosas, evidenciam que isso não consiste na resolução de todas as dificuldades e problemas da escola na atualidade. Há indícios de que os docentes estão passando a ver as tecnologias digitais como aliadas e não mais uma ameaça, tentando integrar em sala de aula suas possibilidades, a fim de se constituir num ambiente significativo e prazeroso. Dizem, também, que estudos apontam para a necessidade de preparar o professor para utilizar as tecnologias digitais, aumentando o tempo de acesso assistido e refletido, além da necessidade de equipar todas as escolas, vez que a realidade familiar, não corresponde ao que se anuncia midiaticamente. Rodrigues e Araújo (2007, p. 3) “alegam que as tecnologias digitais permitem pensar de outro modo, e que a inovação no processo de alfabetização está na possibilidade do estudante navegar num universo diferente, interessante e interativo”.

Limberger e Rolim (2015) discutem as contribuições das ferramentas digitais/tecnológicas, que auxiliam no processo de ensino, tal como o Sistema *Fuzzy*, denominado de GTE, o qual gera tarefas de ensino adaptadas às necessidades dos estudantes com dificuldades de aprendizagem, propõe desafios de acordo com os dados obtidos em avaliação prévia. Esses processos foram acompanhados e avaliados por pedagogos e psicólogos, sendo fundamental para que o sistema seja utilizado de maneira eficiente e adequado (PEREIRA, 2012). Também trazem investigação de Kist (2008), que demonstrou a utilização do laptop em rede no cotidiano, permitindo aos estudantes a exploração da língua em situações reais, favorecendo o processo de conceituação.

Outra possibilidade inovadora trazida para a sala de aula trata do uso das tecnologias de Braille, para alfabetização de alunos cegos, principalmente pela “dificuldade dos núcleos e centros de produção Braille⁹ em cumprir a demanda de materiais, fazendo com que muitas vezes os alunos não o tenham ao mesmo tempo em que os colegas de sala de aula” (GEHM, 2017, p. 12). Nesta perspectiva, as tecnologias assistivas, como “computadores, programas e leitores de tela, os quais possuem programas como sintetizadores de voz, além dos livros falados e em formatos especiais” facilitaram o acesso dos alunos cegos aos conteúdos escolares no mesmo tempo que os demais colegas (GEHM, 2017, p. 3).

Em razão disso é que tratamos dos ambientes alfabetizadores como espaços ricos em recursos materiais, como “livros, livros ilustrados, imagens, músicas, poemas, receitas, entre outros”, instrumentos que servem de leitura, releitura, escrita e produção de textos a partir de

⁹O sistema Braille criado por Louis Braille é o único sistema que garantiu aos cegos do mundo inteiro o acesso à leitura e a escrita, bem como o acesso a escolarização, e desse modo os cegos alcançam a cidadania plena. O Braille é o “único meio pelo qual essa pessoa tem contato com a linguagem escrita, podendo conhecer a estrutura e a ortografia das palavras” (GEHM, 2017, p. 05).

conteúdos significativos para as crianças e seus professores (MOREIRA; VICENTE, 2017, p. 17).

Oliveira (2015) chama atenção para o silenciamento da ocupação com o “ambiente alfabetizador” que se entende como um espaço, contexto e/ou lugar rico em materiais escritos, os quais permitem o desenvolvimento de práticas de leituras, de oralidade e de escrita. Pois, segundo Teberosky (1993) apud Guimarães (2011), a criança, mesmo sem saber ler, precisa ter contato com diferentes gêneros textuais, pois ela está se apropriando de um conjunto de conhecimentos essenciais ao letramento.

Kawalek (2016) destaca que a literatura e suas interfaces podem ser usadas nas múltiplas e variadas linguagens: na alfabetização matemática, histórica, geográfica, científica, musical, dentre outras, sendo um estímulo para ouvir, ler, pensar e escrever conteúdos de quaisquer componentes curriculares e/ou áreas de formação.

Bordignon (2016) reitera, em seu estudo, a importância do uso das tecnologias no, e para o processo de alfabetização/letramento, traz como exemplo Medeiros e Colaboradores (2004), os quais utilizam o computador como instrumento a ser utilizado pelo professor no ensino da leitura e da escrita.

A tecnologia, dando prosseguimento à tecnologização da palavra iniciada pela escrita, proporciona uma cultura eletrônica na qual a fotografia, o cinema, a televisão, a publicidade, etc. introduziram uma nova forma de ver a realidade, modos de pensar a realidade distintos dos estritamente orais ou escritos. Toda transformação tecnológica nos modos ou meios de comunicação supõem modificações nos modos e meios de pensar, de refletir e expressar-se (ganhos ou adições, e perdas ou esquecimentos) e, em consequência nas estruturas cerebrais (GARCEZ, 2015, p. 77).

Segundo Garcez (2015), as dificuldades textuais seriam mais facilmente superadas se os alunos tivessem mais familiaridade com diversos gêneros textuais, favorecendo a capacidade de produzir e criar produções textuais diversas, desde sua iniciação no processo educativo. A apresentação da diversidade de gêneros textuais está presente na vida da criança desde o seu nascimento no registro de fotografias, nas imagens visuais, na leitura de imagens, no diálogo, enfim, no universo linguístico que tipifica a língua materna. Outro desafio nesta perspectiva pode ser assumido pela Educação Infantil, ativando o processo de desenvolvimento da linguagem, por meio da oralidade/fala e escuta. Cabe-nos indagar: por que dar supremacia ao registro escrito, na educação infantil, quando essa, pela complexidade, demanda elaborações cognitivas sistemáticas típicas da escolarização? Como mediar a aprendizagem das crianças, com o uso de recursos tecnológicos disponíveis na atualidade?

e) Desafios: as múltiplas linguagens, práticas de sistematização, a interdisciplinaridade e a perspectiva da ludicidade

Moretto e Gabriel (2016, p. 12-13) destacam que as múltiplas linguagens se configuram como sendo as diversas ações pedagógicas desenvolvidas a partir da “música, dança, artes, leituras da literatura infantil, histórias em quadrinhos, jogos, brinquedos e brincadeiras e tantas outras”, que proporcionam à criança o acesso à cultura letrada.

Este movimento constitutivo implica na superação e o processo de alfabetização ocorre apenas com as linguagens tradicionais: português e matemática, sob a alegação de que as crianças não compreendem e/ou não significam as diferentes formas de compreender as linguagens diversas. Silenciando algumas para as séries/anos posteriores.

Peretti (2016), apoiada nos estudos de Dantas e Maciel (2010), ocupa-se das especificidades do Ensino Fundamental de 9 anos, como uma política de inclusão, a qual leva a uma escolarização mais construtiva, apoiada na realidade e necessidade das crianças. Para que isso ocorra, é necessário considerar histórias, saberes e vivências das crianças, as quais não abrem mão do brincar e da perspectiva da ludicidade. Além de

“Valorizar, também, a importância das diversas expressões para o desenvolvimento da criança na escola e fortalecendo os tempos e espaços para o movimento, a dança, a música, a arte. Afinal, esse ser humano precisa vivenciar, sentir, perceber a essência de cada uma das expressões que o tornam ainda mais humano” (DANTAS; MACIEL, 2010, p. 160).

Neste entendimento, a alfabetização com letramento, o alfabetizar letrando e o letrar alfabetizando são destaques, movimentos e tentativas de superação de práticas de alfabetização, que vão além dos registros repetitivos, inerentes aos métodos tradicionais, acolhem a necessidade de que aprender a ler e escrever constituiu-se numa trama de relações agradáveis, as quais buscam, de acordo com Fortuna (2001), o prazer de aprender por meio de brincadeiras, jogos e brinquedos, que contribuem com o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, independentemente da faixa etária. A autora pesquisadora afirma que todo o lugar é lugar de brincar, inclusive na sala de aula.

Além das múltiplas linguagens, da ludicidade, emergem os desafios da sistematização e da reflexão sobre as diferentes práticas de alfabetização. Este compromisso está implicado em produzir análises crítico-analíticas acerca dos fazeres docentes, o que pode vir a constituir-se em novas possibilidades, as quais articulem os desafios anunciados. Em razão disso, algumas perguntas permanecem: Que práticas de alfabetização contam com a participação efetiva do professor alfabetizador sem ser ele apenas mero sujeito de pesquisa? Como as

instituições formadoras podem e devem ser parceiras dos professores que assumem a alfabetização na maioria das vezes sem apoio e ou acompanhamento pedagógico?

Há de se destacar que entre os múltiplos desafios elencados no decorrer do texto, subsidiadas pelas discussões dos interlocutores que comparecem neste estudo, outras demandam requerem gestores éticos, que priorizem cuidados, processos seletivos responsáveis, tendo em vista zelar pelas crianças que adentram ao processo de alfabetização sistemática.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora provisórias, as considerações finais/parciais deste estudo nos permitem destacar que a UFFS, através do curso de Pedagogia e do programa de Mestrado em Educação – PPGEDU, possui destaques significativos, denominados inquietudes e/ou preocupações, particularmente quanto aos encaminhamentos relativos às práticas e processos de alfabetização/letramento. De maneira singular, cabe destaque às mudanças legais promovidas pela Lei 11.274/2006, a qual ampliou o ensino fundamental para nove anos, o que perpassa os estudos de iniciação científica e da pesquisa. A afirmação em tela pode ser mais bem compreendida se observarmos o Gráfico I e II, bem como os respectivos apêndices, nos quais constam o quantitativo de trabalhos produzidos pelo corpus investigado no recorte temporal anunciado, além de suas temáticas, palavras chaves, autores, etc.

Nos estudos cartografados, objetivamos identificar os olhares teóricos que subsidiam as discussões relativas à alfabetização e ao letramento nos diferentes estudos realizados. Com mais ou menos expressão, tanto nos TCCs, quanto nas dissertações, há um bloco de autores comuns aos estudos, dentre eles destacamos: Araújo (2007), Cagliari (1999... 2009), Carvalho (2005), Ferreira (2001), Freire (1967... 2016), Kleiman (2008), Lemle (2007), Mortatti (2000... 2010), Pelandré (2001), Picolli (2010), Smolka (1993... 2014), Soares (1986... 2012) e Maciel (2000). Esses, dentre outros autores, têm historicamente se posicionado e vêm chamando atenção de outros pesquisadores para que, juntos, possamos olhar para a alfabetização e o letramento como compromissos éticos e políticos.

Ao destacarmos os pesquisadores, os anúncios, as inovações e os desafios, apresentados, as práticas e processos de alfabetização com letramento e vice-versa, buscamos cotejá-los com os sentidos e significados de inovação, de mudanças e de alterações concebidas e promovidas pela área, passamos a observar os esforços relativos aos processos de formação inicial e continuada de professores da área.

Dentre as particularidades contemporâneas, compreendemos a importância da escuta atenta, demandada ao professor alfabetizador em relação às múltiplas linguagens disponibilizadas como recurso à humanidade nas últimas décadas, em relação ao aluno, cujas necessidades e vivências vêm alterando o planejamento das aulas, articulando conteúdos e metodologias de forma interdisciplinar, dando mais atenção às múltiplas linguagens, entre alguns dos princípios educativos. Isso posto, é anunciado nos estudos como respeito à diversidade, práticas e processos de ensino interdisciplinares que forjam o protagonismo docente e discente.

Desprende-se das produções acadêmicas pesquisadas a intenção de políticas públicas que se voltam para a formação do sujeito em sua totalidade, trazendo mudanças que deveriam impulsionar inovações, as quais ainda permanecem como expectativas dos professores, dos educandos e da comunidade educativa alcançada pelos processos estudados.

Embora os estudos catalogados abordem a formação inicial e continuada, a consideração dos vínculos socioculturais inerentes à vida dos educandos sujeitos dos processos de alfabetização/letramento, ainda carecemos de compreensão de novas posturas, as quais suplantem os limites do disciplinamento e das subjetivações que alcançam a sala de aula, cujo destaque recai, também, sobre a interdisciplinaridade. Esta é evidenciada nos estudos como postura investigativa, postura a qual objetiva assumir/discutir a supremacia de uma área em detrimento da outra, de um conhecimento em detrimento do outro, configurando-se em perspectivas de inovação.

As possibilidades de inovação, não são mensuradas apenas pelas novas tecnologias, pelos recursos e usos de recursos digitais no processo ensino/aprendizagem, são igualmente apresentadas e visualizadas como desafios que apresentam as múltiplas linguagens, atentas à perspectiva da ludicidade, à formação coletiva e colaborativa necessárias à compreensão das novas e diversas concepções de alfabetização/letramento, em que ler e escrever significa compreender e fazer uso social destas práticas, de modo que o mundo seja lido e escrito com olhos de quem nele vive e se compromete com a realidade que o cerca.

Embora tenhamos feito abstrações relativas a anúncios, inovações e desafios, circunscritos nas produções inventariadas e seus vínculos com as políticas públicas, vale destacar, ainda, que carecemos de estudos que reflitam e sistematizem experiências, práticas e processos de alfabetização/letramento que venham ao encontro das necessidades dos educandos, possibilitando-lhes a vivência da verdadeira cidadania. Inúmeras indagações permanecem e demandam a continuidade de estudos, particularmente a visibilidade deles, nas instituições, nas secretarias estaduais e municipais de educação, na rede privada de ensino,

dentre outras. Entre as indagações efetuadas no decorrer do texto, problematizamos: Como e por que a alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental pode constituir-se num processo de invenção e criação, acerca das diferentes possibilidades e linguagens disponíveis na contemporaneidade? Como a alfabetização com letramento pode dar materialidade ao uso efetivo das tecnologias educacionais como ferramentas de aprendizagem das múltiplas linguagens?

REFERÊNCIAS

AUDY, Jorge. A inovação, o desenvolvimento e o papel da Universidade. **Estudos Avançados**, 2017, p.75-87.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal, LDA, 1979.

BRASIL. **Constituição Federal de 1946**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm>. Acesso em: 15 nov. 2018

_____. **Lei 4.024 de 1961**. Lei de Diretrizes e bases da educação brasileira, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: 19 nov. 2018.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 19 nov. 2018

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencias.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2018.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009. 423 p.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

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

DANTAS, Angélica Guedes; MACIEL, Diva Maria M. A. **Ensino fundamental de nove anos e a inserção de crianças de seis anos na escolarização obrigatória no Distrito Federal**: estudo de caso. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 110, p. 157-175, jan.-mar. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n110/09.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2015.

DIAS, Cleuza Maria S. Trajetórias, lugares e identidades: imagens-lembranças em processos narrativos de (auto) formação. In: **Escritas de autobiografias educativas: o que dizemos e o que elas dizem?** Curitiba: CRV, 2011.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "Estado da arte". **SciELO**, Campinas, p.257-272, ago. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2018.

FERREIRO, Emilia. Alfabetização e cultura escrita. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 27, p. 27-30, maio 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GALIAZZI, Maria do Carmo; MORAES, Roque. Educação pela pesquisa como modo, tempo e espaço de qualificação da formação de professores de ciências. **Ciência & Educação**, Bauru: 2002, v. 8, n. 2, p. 237-252.

GISI, Maria Lourdes; EYNG, Ana Maria. Formação Inicial e Continuada de Professores: diretrizes, políticas e práticas. **Contexto e educação**. Editora Unijuí: Jan./Jun. 2006, Ano 21, n. 75, p. 29-44.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2014.

GUIMARÃES, Márcia Campos Moraes. **Estado do conhecimento da alfabetização no Brasil (1944-2009)**. Dissertação de Mestrado da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2011.

KLEIMAN, Angela (org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2012.

KIST, Silvia de Oliveira. **Um laptop por criança: implicações para as práticas de leitura e escrita**. Dissertação de Mestrado – UFRGS, Porto Alegre, 2008.

LEITE, Denise; GENRO, Maria Elly Herz; BRAGA, Ana Maria e Souza. **Inovação e pedagogia universitária**. Porto Alegre: Ufrgs, 2011. 254 p.

MEDEIROS, José Gonçalves; et al. A função da nomeação oral sobre comportamentos emergentes de leitura e escrita ensinados por computador. **Estud. psicol.**, v. 9, n. 2, p. 248-58, 2004.

MORTATTI, M. R. L. (Maria do Rosário Longo.) **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Brasília: abril, 2006. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2018.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. (Org.). **Alfabetização do Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Ed Cultura Acadêmica, 2011. 312 p.

NÓVOA, António. **Novas disposições dos professores: a escola como lugar da formação**. Adaptação de uma conferência proferida no II Congresso de Educação do Marista de Salvador (Baía, Brasil), em julho de 2003.

PARADA, E. L. Políticas y políticas públicas. In: SARAVIA, E.; FERRAREZI, E. (Orgs.). **Políticas públicas**. Brasília: ENAPE, 2006.

PELANDRÉ, Nilcéia Lemos. **Alfabetizar letrando: um desafio**. Comunicação apresentada no Congresso Brasileiro de Educação de Jovens e Adultos (UFSC). 2001. Disponível em http://www.cfh.ufsc.br/~carolpaz/feea/eventos/arquivos_congressoeja/nilceiapelandre.PDF. Acesso em: 27 nov. 2018.

PEREIRA, C.J. T. **A formação do professor alfabetizador: desafios e possibilidades na construção da prática docente**. 212. 130 f. Dissertação (Mestrado em educação). - Universidade Federal de Rondônia, Programa de Pós-graduação em Educação, no Núcleo de Ciências Humanas, Porto Velho, 2011.

PEREIRA, A.C. 2011. **Letramento e reificação da escrita**. 1ª ed., Campinas, Mercado de Letras, 160 p.

PICCOLLI, Luciana. **Alfabetizações, Alfabetismos e Letramentos: trajetórias e conceitualizações**. Porto alegre: 2010, p. 257-275.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

RODRIGUES, Sandra H.; ARAÚJO, Verônica. **Alfabetização na era digital: olhos e ouvidos imaginários**. Ano 2007.

ROMANOWSKI, Joana Pauli; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p.37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=237&dd99=view>>. Acesso em: 20 out. 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista**. Curitiba: jul./set. 2016, n. 61, p. 19-35.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 128p.

TFOUNI, Leda Verdiani; PEREIRA, Anderson de Carvalho; ASSOLINI, Elaine Paiva. **Letramento e alfabetização e o cotidiano: vozes dispersas, caminhos alternativos. Calidoscópico: Vol. 16, n. 1, p. 16-24, jan/abr 2018**

Triviños, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1989.

REFERÊNCIAS DAS PESQUISAS CATALOGADAS (TCCS)

ABREU, Anisia Ripplinger de; MARONESI, Simone Teresa Savoldi. **O jogo como estratégia auxiliar do processo de alfabetização de turmas de 1º e 2º anos do ensino fundamental.** 2015. 20 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2015.

BECKER, Jociane; PAPPIS, Vanessa. **O novo e o velho na alfabetização: diálogos possíveis!** 2018. 35 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Pedagogia, Chapecó, 2018.

BETU, Glauce. **O caderno escolar do estudante dos anos iniciais: o que anuncia?** 2017. 33 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Pedagogia, Chapecó, 2017.

Ebertz, Kelly; Portela, Cristina Aparecida. **Formação docente para a alfabetização: desafios contemporâneos.** 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Pedagogia, Chapecó, 2015.

GEHM, Raquel Elisa. **Alfabetização de alunos cegos: um estudo sobre pesquisas relacionadas ao processo de desbrailização.** 2017. 14 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Pedagogia, Chapecó, 2017.

KAWALEK, Jaqueline Roberta. **Alfabetização matemática: descoberta das crianças na educação infantil.** 2016. 22 f. Trabalho de Conclusão de Curso- Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2016.

LIMBERGER, Claudia; ROLIM, Katia Crystina. **Alfabetização digital e ou tecnológica: desafios e possibilidades que reconfiguram a relação ensino/aprendizagem.** 2015. 31 f. Trabalho de Conclusão de Curso- Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2015.

OLIVEIRA, Rafaela Luiza Klitzke de. **A alfabetização e o letramento: olhares da produção acadêmica nacional.** 2015. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2015.

MOREIRA, Aline; VICENTE, Luciane. **Ambientes alfabetizadores e suas contribuições ao processo de alfabetização.** 2017. 27 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Pedagogia, Chapecó, 2017.

MORETTO, Diana Andreia; GABRIEL, Emanuel e Aparecida. **Espaços lúdicos na educação infantil e suas contribuições no processo de letramento.** 2016. 26 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Pedagogia, Chapecó, 2016.

REOLON, Armanda; KUNZLER, Marisa Pompermaier. **O caderno de planejamento do professor alfabetizador: anúncios e desafios.** 2017. 23 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Pedagogia, Chapecó, 2017.

SCHNEIDER, Maria Caroline. **A alfabetização no 1º ano do ensino fundamental de nove anos: desafios e possibilidades.** 2017. 26 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Pedagogia, Chapecó, 2017.

SILVA, Maria Lúcia da. **Experiências 'exitosas' na alfabetização: narrativas de alfabetizadores.** 2014. 19 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Pedagogia, Chapecó, 2014.

REFERÊNCIAS DAS PESQUISAS CATALOGADAS (DISSERTAÇÕES)

ABREU, Anisia Ripplinger de. **Alfabetização e currículo: ênfases nas formações de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).** 2017. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Pós-Graduação em Stricto Sensu, Chapecó, 2017.

BORDIGNON, Lorita Helena Campanholo. **Alfabetização e letramento: concepções presentes no ensino da linguagem escrita.** 2016. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Pós-Graduação em Stricto Sensu, Chapecó, 2016.

FERRARI, Francieli Ximenes Picolli. **Uma política para formação de professores alfabetizadores: um estudo comparado entre o Brasil e a Argentina.** 2018. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Pós-Graduação em Stricto Sensu, Chapecó, 2018.

GARCEZ, Rodrigo. **Alfabetização e música um encontro na linguagem.** 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Pós-Graduação em Educação, Chapecó, 2015.

GIOMBELLI, Cirlei. **Implicações da formação do PNAIC nas compreensões dos professores sobre as elaborações de conceitos matemáticos pelas crianças do ciclo de alfabetização.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Pós-Graduação em Educação, Chapecó, 2016.

MACIEL, Marciane. **Reorganização do ensino de matemática no ciclo de alfabetização: avaliação das influências do PNAIC.** 2017. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Pós-Graduação em Educação, Chapecó, 2017.

PERETTI, Tatiana. **Perspectivas de alfabetização e letramento no ensino fundamental de nove anos.** 2016. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Pós-Graduação em Educação, Chapecó, 2017.

SCHIAVINI, Andréia Cadorin. **Alfabetização e letramento nas escolas do campo de concórdia**: o que dizem os cadernos dos alunos do primeiro ano. 2018. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Pós-Graduação em Educação, Chapecó, 2018.

APÊNDICE I

Tabela 01: Quantitativo de TCCs

Quantidade de TCC's						
EXPRESSION DE BUSCA	2014	2015	2016	2017	2018	Total:
Alfabetização e Letramento	2	4	2	5	1	14

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2019.

APÊNDICE II

Tabela 02: Quantitativo de Dissertações

Quantidade de dissertações					
EXPRESSION DE BUSCA	2015	2016	2017	2018	Total:
Alfabetização e Letramento	1	3	2	2	8

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2019.

APÊNDICE III

Tabela 03: TCC'S do curso de Pedagogia relativos à discussão temática Alfabetização/Letramento– UFFS – Campus Chapecó (SC) – Recorte temporal 2014 a 2017.

TCC's				
Nº.	TEMA/TÍTULO:	AUTOR (ES):	ORIENTADOR	ANO
1.	Experiências 'exitosas' na alfabetização: narrativas de alfabetizadores	Silva, Maria Lúcia da	Prof ^ª . Maria Lucia Marocco Maraschin	2014
2.	Jogo educativo e alfabetização: Contribuição do jogo educativo no processo da escrita (TEXTO NÃO ENCONTRADO) ¹⁰	Fortes, Aline Bodanese; Antunes, Maria Cecília De Brito	Prof. ^a Mestre. Lisaura Maria Beltrame	2014
3.	A alfabetização e o letramento: olhares da produção acadêmica nacional	Oliveira, Rafaela Luiza Klitzkede	Dr. ^a Maria Lúcia Marocco Maraschin	2015
4.	Formação docente para a alfabetização: desafios contemporâneos	Ebertz, Kelly; Portela, Cristina Aparecida	Prof ^ª . Dr ^ª . Maria Lúcia Marocco Maraschin	2015
5.	Alfabetização digital e ou tecnológica: desafios e possibilidades que reconfiguram	Limberger, Claudia; Rolim, Katia Crystina	Prof ^ª . Dr ^ª . Maria Lúcia Marocco	2015

¹⁰ Texto editado e catalogado no estudo de SANTARÉM e PAIXÃO (2018). No entanto, não localizado no repositório virtual da UFFS.

	a relação ensino/aprendizagem		Maraschin	
6.	O jogo como estratégia auxiliar do processo de alfabetização de turmas de 1º e 2º anos do ensino fundamental	Abreu, Anisia Ripplinger de; Maronesi, Simone Teresa Savoldi	Profª Neide Cardoso de Moura	2015
7.	Alfabetização matemática: descoberta das crianças na educação infantil	Kawalek, Jaqueline Roberta	Prof. Tarcisio Kummer	2016
8.	Espaços lúdicos na educação infantil e suas contribuições para o processo de letramento	Gabriel, Emanoele Aparecida; Moretto, Diana Andreia	Profª Me. Lisaura Beltrame.	2016
9.	A alfabetização no 1º ano do ensino fundamental de nove anos: desafios e possibilidades.	Schneider, Maria Caroline	Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Marocco Maraschim.	2017
10.	Alfabetização de alunos cegos: um estudo sobre pesquisas relacionadas ao processo de desbrailização	Gehm, Raquel Elisa	ProfªMs. Mara Cristina fortuna da Silva	2017
11.	Ambientes alfabetizadores e suas contribuições ao processo de alfabetização	Moreira, Aline; Vicente, Luciane	Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Marocco Maraschim.	2017
12.	O caderno de planejamento do professor alfabetizador: anúncios e desafios	Kunzler, Marisa Pompermaier; Reolon, Armanda	Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Marocco Maraschin.	2017
13.	O caderno escolar do estudante dos anos iniciais: o que anuncia?	Betu, Glaucete	Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Marocco Maraschin.	2017
14.	O novo e o velho na alfabetização: diálogos possíveis!	Becker, Jociane; Pappis, Vanessa.	Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Marocco Maraschin.	2018

APENDICE IV

Tabela 04: Dissertações discussão temática Alfabetização e Letramento _PPGEDU-UFFS – Campus Chapecó (SC) – 2015 A 2018.

Nº.	TEMA/TÍTULO:	AUTOR (ES):	ORIENTADOR	ANO
1.	Alfabetização e currículo: ênfases nas formações de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	Anisia Ripplinger De Abreu	Profa. Dra. Marilane Maria Wolff Paim.	2017
2.	Alfabetização e letramento: concepções presentes no ensino da linguagem escrita.	Lorita Helena Campanholo Bordignon	Dra. Marilane Maria Wolff Paim.	2016
3.	Implicações da formação do PNAIC nas compreensões dos professores sobre as elaborações de conceitos matemáticos pelas crianças do ciclo de alfabetização.	Cirlei Giombelli	Dra. Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro.	2016
4.	Reorganização do ensino de matemática no ciclo de alfabetização: avaliação das influências do PNAIC	Marciane Maciel	Dr. Claudécir dos Santos.	2017
5.	Perspectivas de alfabetização e letramento no ensino fundamental de nove anos.	Tatiana Peretti	Dra. Marilane Maria Wolff Paim.	2016
6.	Uma política para formação de professores alfabetizadores: um estudo comparado entre o Brasil e a Argentina	Franciele Ximene Picolli Ferrari	Maria Silvia Cristófoli	2018
7.	Alfabetização e música um encontro na linguagem.	Rodrigo Garcez	Dra. Marilane Maria Wolff Paim	2015
8.	Alfabetização e letramento nas escolas do campo de Concórdia: o que dizem os cadernos dos alunos do primeiro ano.	Andréia Cadorin Shiavini	Dra. Marilane Maria Wolff Paim.	2018

APÊNDICE V

Tabela 04: Palavras chaves e autores subsidiários _TCC'S catalogados do curso de pedagogia – UFFS – Chapecó (SC) – 2014 a 2017.

Nº.	Palavras- chave:	Autores subsidiários:
1.	Formação inicial e continuada e práticas pedagógicas exitosas na alfabetização.	FREIRE (1998, 1997, 2011): 8; LEMLE (2007): 1; CARVALHO (2005):1; SOARES (2001): 1
2.	Educação Infantil, Alfabetização, Brincar, Jogos Educativos.	TEXTO NÃO ENCONTRADO
3.	Alfabetização e letramento. Estado do conhecimento. Processos educativos.	FREIRE (1975, 1980, 1982, 1983, 1989, 2006): 5; PELANDRÉ (2001): 3; PICOLLO (2010): 5; SOARES (1985, 1986, 2000, 2003, 2004, 2007, 2010) : 5
4.	Docência na alfabetização. Formação para a docência. Processos educativos na alfabetização.	FREIRE (1989, 1996) 4; SOARES (2012): 3; CAGLIARI (2004): 1
5.	Tecnologias digitais. Alfabetização e letramento. Formação inicial e continuada de professores. Estado do conhecimento.	FREIRE (1989): 1
6.	Jogos. Alfabetização. Aprendizagem significativa.	FERREIRO (1985): 5; SOARES (2004): 6
7.	Educação infantil. Organização do ensino da Matemática. Aprendizagem e desenvolvimento.	
8.	Educação Infantil. Letramento. Organização dos espaços/tempo. Brincar.	SOARES (2004; 2010): 6; KLEIMAN (2008): 7
9.	Alfabetização aos seis anos. Ensino Fundamental de nove anos. Alfabetização e letramento.	MORTATTI (2006, 2010) : 6; SOARES E MACIEL (2000): 3; SOARES (2007): 1; PELANDRÉ (2001): 1
10.	Alfabetização de alunos cegos. Leitura e escrita Braille. Desbrailização.	
11.	Alfabetização e letramento. Ambientes alfabetizadores, formação inicial do professor.	ARAUJO (2007): 10; FERREIRO (1999 2011): 6; FREIRE (1989, 1999,2001): 5
12.	Planejamento do professor alfabetizador. Função social do registro. Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	SMOLKA (2014): 4; FREIRE (2011): 4
13.	Caderno escolar, Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	CAGLIARI (2008): 5; FREIRE (1967, 1989, 1995): 3; SMOLKA (1993): 2
14.	O novo e o velho na alfabetização. Inovação e Contradição. Formação inicial e continuada.	FREIRE (2000, 2002, 2011, 2012): 6; SMOLKA (1993): 5; MORTATTI (2006): 2

APENDICE VI

Tabela 05: Palavras-chave e autores subsidiários - Dissertações – UFFS – Chapecó (SC) – 2015 a 2018.

Nº.	Palavras- chaves:	Autores subsidiários:
1.	Alfabetização; Currículo; Formação de professores; PNAIC; PPP; IND.	GRAFF (1994): 21; MORTATTI (2006, 2013): 14; SILVA, CARVALHO E SILVA (2016): 12; SMOLKA (2012): 12;
2.	Alfabetização. Letramento. Linguagem escrita. Ensino da linguagem escrita.	MORTATTI (2000, 2004, 2006, 2010, 2011, 2013): 24; SOARES (1988, 2001, 2003, 2004, 2009, 2010, 2011, 2012): 45; FREIRE (1977, 1979, 1987, 1989, 1992, 1996, 1998, 2000, 2005, 2006): 11
3.	Formação de professores. Ciclo de alfabetização. PNAIC. Conceitos Matemáticos. Estruturas Aditivas.	FREIRE (1991, 2004): 5
4.	PNAIC. Alfabetização matemática. Reorganização da prática docente.	SOARES (2002, 2003, 2006, 2013): 9; SOUZA (2014): 1; MENEZES (2001): 1; FERRERO (2001): 1; FREIRE (2005): 1
5.	Alfabetização. Letramento. Ensino Fundamental de nove anos. Projeto Político-Pedagógico.	SOARES (2003, 2004, 2009): 17; FRAGO (1993): 24; MORTATTI (2004, 2008, 2008): 37; DORNELLES (2011): 13; STREET (2013): 9; TEIXEIRA (2013): 9
6.	Políticas Educacionais. Formação de Professores. Estudos Comparados. Brasil e Argentina.	FREIRE (1999): 1
7.	Alfabetização. Música. Educação. Cognição. Linguagem.	FRAGO (1993): 23; GRAFF (1994): 16; SOARES (2000): 1
8.	Alfabetização. Letramento. Educação do Campo.	CAGLIARI (2005, 2009): 22; FREIRE (1989, 1991, 1993, 2005): 23; GALVÃO, LEAL (2005): 15; SOARES (1995, 1999, 2003, 2004, 2005, 2016): 78

APENDICE VII

Tabela 06: Professores envolvidos nos estudos: TCCs – UFFS - Chapecó (SC)- 2014 a 2017.

Professores orientadores dos TCCs (Formação inicial)				
Professor A	Professor B	Professor C	Professor D	Professor E
09	02	01	01	01

APÊNDICE VIII

Tabela 07: Professores envolvidos nos estudos: Dissertações – UFFS – Chapecó (SC)- 2015 a 2018.

Professores orientadores das dissertações (formação continuada)			
Professor F	Professor G	Professor H	Professor I
05	01	01	01